



PEKKA RÄIHÄ

## Koskaan et muuttua saa!

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen  
uudistamisen vaikeudesta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pinni B:n luentosalissa 1100, Kanslerinrinne 1, Tampere,  
20. päivänä marraskuuta 2010 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO



TAMPEREEN  
YLIOPISTO

# AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
[taju@uta.fi](mailto:taju@uta.fi)  
[www.uta.fi/taju](http://www.uta.fi/taju)  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Taitto  
Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 1559  
ISBN 978-951-44-8252-6 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1007  
ISBN 978-951-44-8253-3 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2010

# Sisälllys

Alkuperäisartikkelit .....	5
Esipuhe .....	7
Tiivistelmä.....	10
Abstract .....	12
1 Johdanto.....	15
1.1 Opiskelijavalinnan tilasta .....	15
1.2 Suositettu luokanopettajakoulutus .....	18
1.3 Raportin rakenne .....	21
1.4 Miten löysin opettajan ammatin ja opiskelijavalinnat? .....	23
1.5 Licensiaatintutkimukseksi pähkinänkuoressa .....	31
2 Luokanopettajakoulutuksen valinnoista ja niiden muutoksista .....	39
2.1 Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen historiaa .....	39
2.2 Yhteisvalintatyöryhmä ja erityisesti mieskysymys .....	45
2.3 Valintojen viimeaikaisimmat suuret muutokset syineen .....	50
2.3.1 Valintojen aikaistaminen sukupuolikysymyksenä .....	53
2.3.2 Muutoksen vaikeus.....	56
3 Menetelmälliset ja eettiset ratkaisut .....	60
3.1 Tutkijan positio tutkimuksen laajassa viitekehyksessä .....	60
3.2 Tutkimustehtävä ja lähestymistapa .....	64
3.3 Tutkimusten aineisto ja analyysi .....	65
3.4 Haastattelu kohtaamisina .....	69
3.5 Tutkimuseettiset ratkaisuni ja periaatteeni.....	73
3.6 Luotettavuus .....	78

4	Tutkimustulokset .....	84
4.1	Ensimmäinen artikkeli: Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa.....	84
4.2	I artikkelin aineiston uusi tulkinta.....	86
4.3	Toinen artikkeli: Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä .....	90
4.4	II artikkelin aineiston uusi luenta.....	93
4.5	Kolmas artikkeli: Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen.....	96
4.6	III artikkelin uusi luenta .....	97
4.7	Neljäs artikkeli: VAKAVA-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa.....	102
4.8	VAKAVAn vaikutukset muualla .....	105
4.8.1	Vaikutukset avoimessa yliopistossa ja yleisessä kasvatustieteessä.....	105
4.8.2	Alakouluista hävisivät opettajaksi aikovat työharjoittelijat ja avustajat.....	108
5	Lopuksi.....	116
5.1	Mistä kriteerit opiskelijavalinnalle? .....	116
5.2	Pitääkö luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan käsitellä koulua? ..	119
5.3	Opiskelijavalintojen tehtävät eri positioista .....	122
5.4	Jatkotutkimusaiheita .....	124
	Lähteet .....	125
	Liitteet.....	135
	Liite 1. Vuonna 2001 Jyväskylään luokanopettajakoulutukseen hyväksyttyjen (n=96) vapaaehtoisissa valintaosioissa saadut pisteet.....	135
	Liite 2. Vuonna 2003 Jyväskylään luokanopettajakoulutukseen hyväksyttyjen (n=96) vapaaehtoisissa valintaosioissa saadut pisteet.....	136
	Liite 3. VAKAVA-hankkeeseen vuonna 2009 osallistuneiden koulutusten hakijamäärät sekä kokeisiin osallistuneiden ja paikan vastaanottaneiden määrät .....	137
	Alkuperäisjulkaisut.....	139

## Alkuperäisartikkelit

Väitöstutkimus perustuu seuraaviin artikkeleihin. Tekstissä niihin viitataan alla mainituin numeroin I–IV.

- I Räihä, P. 2002. Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa... Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74, 163–186.
- II Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- III Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- IV Räihä, P. 2010. Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. Kasvatus 41 (3), 213–225.

Artikkelit on julkaistu copyright-oikeuksien omistajien luvalla.



# Esipuhe

Tiedeyhteisön ulkopuolelle tieteestä näkyvät yleensä vain tulokset. Sen sijaan se, mitä tapahtuu ennen tulosten julkistamista, jää ulkopuolisilta pääsääntöisesti piiloon. Aivan samoin kuin muussa elämässä myös tieteessä piiloon jäävä on monesti jopa mielenkiintoisempi kuin julki tuleva osa. Siksi ennen varsinaisia kiitoksia valaisen muutamain sanakääntein oman väitöstutkimukseni katvealuetta, sillä jokin syyhän siihen täytyy olla, että tutkimuksensa vuosia Jyväskylän yliopistoon tehnyt väittelee Tampereen yliopistossa.

Aikomukseni oli kyllä toinen mutta se osoittautui mahdottomaksi siitä syystä, että Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ei suostunut määräämään käsikirjoitukselleni esitarkastajia. Siellä tutkimukseni ei täyttänyt tiedekunnan väitöskirjalle asettamia, sen paremmin monografian kuin artikkelikokoelman, muodollisia vaateita. Tosin monografian kriteerit olivat tuolloin vielä määrittelemättä.

Kun käsikirjoitukseni rakenne ei olekaan ihan perinteinen vaan enemmänkin vallitsevia käytänteitä haastava, väitöskirjaprosessiani voi luontevasti tarkastella Thomas S. Kuhnin lanseeraaman paradigman käsitteen avulla. Tieteessä on erilaisia koulukuntia, paradigmoja, sen suhteen, millainen tutkimus on hyväksyttävää. Kuten tieteen historia on osoittanut, ajan myötä vallitsevat paradigmat osoittautuvat riittämättömäksi ja joudutaan etsimään uusia tapoja ymmärtää tieteellisen tiedon luonne ja kehittämään uusia tutkimuksen teon käytänteitä. Uuden paradigman on kuitenkin kamppailtava vanhaa vastaan tullakseen hyväksytyksi. Esimerkiksi laadullisen tutkimuksen tulo kasvatustieteeseen oli aikanaan varsin kivulias prosessi, koska vallassa olleiden määrällisen tutkimuksen kannattajien oli vaikea ymmärtää ja hyväksyä laadullisen tutkimuksen periaatteita ja käytänteitä. Sellainen tutkimus, joka tänä päivänä on normaalitiedettä, ei aikanaan ollut luvallista ja moni tutkimuksen tekijä sai kokea tämän nahoissaan, aivan kuten minä nyt sain.

Omassa tutkimuksessani koettelen väitöskirjan raportoinnin konventioita. Valitsevan ajattelutavan mukaan artikkeliväitöskirja ja monografiaväitöskirja ovat toisistaan selvästi erottuvat raportin muodot; tutkimuksen on oltava selvästi jompikumpi. Itse haen raportoinnin tapaa, joka yhdistää elementtejä kummastakin. Kyse ei ole vain kokeilunhalusta vaan siitä, että tämä raportoinnin tapa vastaa hyvin hermeneuttisen tutkimuksen ominaisluonnetta.

Jyväskylässä väitöskirjani hyväksyntä olisi edellyttänyt sen pakottamista sellaiseen muottiin, joka olisi estänyt innovatiivisen ratkaisuni. Toki olisin näin voinut

menetellä, mutta samalla olisin ollut vaarassa menettää mahdollisuuden raportoida tutkimukseni tulokset tutkimukseni luonteen kannalta soveliaimmalla tavalla. Jos Jyväskylässä tutkimukseni kuhnlaisittain oli tieteen kentälle sopimaton, onnekseni Tampereella oltiin avarakatseisempia. Kun rakenteet Jyväskylässä eivät joustaneet, työni sisältöä ennen Tamperetta ei päästy – tieteelle ominaisesti – ulkopuolelta edes arvioimaan.

Kun väitöskirjani esitarkastukseen saattaminen viivästyi näin useita kuukausia, kysyttiin myös esitarkastajilta kärsivällisyyttä. Kumpikaan heistä ei luopunut alkuperäisestä lupauksestaan vaikka yliopisto vaihtui ja päivämäärä, jolloin työni nyt-kähtäisi eteenpäin, oli tuntematon. Kiitänkin esitarkastajia dosentti Matti Merta ja professori Pertti Väisästä paitsi huolella tehdystä esitarkastuksesta myös kärsivällisyydestä ja inhimillisyydestä.

Vaikka väitöskirjani loppusuora takkusi, olen vuosien varrella saanut kannustusta ja tukea niin Jyväskylän yliopistosta kuin muualtakin. Tutkijanuran alkuvuosina professori Jouko Karin merkitys oli tärkeä. Hänellä oli osansa siinä, että vaikka näkyvää tulosta ei koko ajan syntynytäkään, tutkimukseni saivat rauhassa jatkaa. Viimeiset kuukaudet ovat osoittaneet, kuinka tärkeä esimiehen luoma turva on. Kiitos Jouko luottamuksesta ja uskosta minuun! Edellistä laitoksemme johtajaa Jorma Ojalaa kiitän niin ikään luottamuksesta. Kun hän antoi – vielä väittelemättömälle – laitoksemme valintatoimikunnat johdettavaksi, sain käytännössä tehdä sitä, mihin oli tutkimuksieni kautta vihkiytynyt. Nuo pestit olivat minulle lottovoitto.

Tutkimustani on ohjannut professori Pentti Moilanen. Kiitän Penttiä avarakatseisuudesta, sillä se mahdollisti minun edetä oman intuitioni suunnassa. Tiukempi ohjaus, jos olisin sellaiseen ensinkään suostunut, olisi ehkä tuottanut väitöskirjan nopeammin, mutta näin siitä tuli näköiseni. Jos Pentin merkitys väitöskirjani eri vivahteiden hiomisessa oli tärkeä, ilman professori Pauli Kaikkosta käsikirjoitukseni olisi jäänyt vain työkoneelleni. Paulille kiitos paitsi työni nopeasta kommentoinnista myös päättäväisestä asiani eteenpäin viemisestä. Pauli toiminnallaan osoitti, että tiede ei ole vain pelkkää kriittisyyttä ja rajoja vaan myös avoimuutta ja ymmärtämistä.

Yksin ei kukaan tutkija kehity. Onnekseni olen saanut kuulua integraatiokoulutajien ryhmään. Kai Kallakselta opin paljon, mutta eritoten sen, mitä on aito yhdessä tekeminen. Tuota yhdessä tekemistä olen sittemmin saanut jatkaa erityisesti Matti Rautiaisen ja Tiina Nikkolan kanssa. Tiinan merkitys tutkimukseni eri vaiheissa on ollut suuri. Kun oma pääni on mennyt jumiin, Tiina on aina tullut auliisti avuksi aikaansa, vaivaansa ja ajatuksiaan säästämättä. Kiitos Tiina!

Pekka Kososta kiitän monivuotisesta valintayhteistyöstä. Kokeneen ja osaavan valintakoeasiantuntijan vierellä ei voi olla oppimatta. Tuula Laekselta olen ammentanut niin hänen valintatutkimuksistaan kuin keskusteluistammekin. Ilman Pasi



Reinikaista Vakava-artikkelissa olisi arvatenkin vakavia tilastollisia virheitä. Sakari Suutarinen on sopivasti herätellyt ja haastanut ajatteluani.

Glyn Hughesia kiitän tiivistelmän kääntämisestä englanniksi. Ilman Elisa Heimoaaraa kansainväliset esitelmäni olisivat, jos eivät suorastaan jääneet pitämättä, olisivat ne ainakin olleet kömpelömpiä. Valintatoimikunnille kiitos siitä, että ne ovat edistäneet valintakoetutkimusannin siirtämistä käytäntöön. Vakava-kirjatyöryhmän jäsenet ansaitsevat myös kiitoksen. Opetusneuvos Armi Mikkolaa kiitän niin valintakoetutkimusten kuin valintakoeseminaarien taloudellisesta tukemisesta.

Läheisillä on iso merkitys myös tutkimuksen teossa. Vanhempani ja sisareni ovat kulkeneet sopivasti taustalla, luottaen ja kannustaen sekä tukien. Kotoani sain eväät suoraselkäiselle ja rehdeille toiminnalle. Lasteni äitiä Outia kiitän siitä, että olen ylipäätään lähtenyt akateemiselle tielle. Hän luotti osaamiseeni enemmän kuin minä itse.

Lapseni Markus, Saara ja Sauli ovat tärkeintä elämässäni. Kiitos että olette! Elämä kanssanne on ollut niin antoisaa, että en ole ehtinyt edes väitellä aiemmin. Opetitte minut laittamaan asiat tärkeysjärjestykseen.

Viime talvena, tammikuusta maaliskuuhun, hävisin arjesta takkahuoneemme hämyyn. Kiitos Tarja, että annoit minulle mahdollisuuden omistautua työlleni intensiivisesti, silloin kuin siihen oli tarve. Omistan väitöskirjani nuorena kuolleen Mikko-veljeni muistolle.

Luukaksen päivänä 18.10.2010

Pekka Räihä

## Tiivistelmä

Luokanopettajakoulutus on yksi suosituimmista opiskelualoista maassamme. Vuonna 2009 yhtä opiskelupaikkaa tavoitteli noin kahdeksan hakijaa. Kun opiskelupaikkoja on huomattavasti vähemmän kuin hakijoita, valintakokeet nousevat keskeiseen asemaan. Valintakokeita on vuosien saatossa tutkittukin, tosin lähinnä ikä- ja sukupuolikysymyksenä. Valintamenettelyiden syvempi kulttuurinen analyysi sen sijaan on jäänyt puuttumaan. Tutkimukseni tarkoitus on osaltaan paikata tuota aukkoa.

Tutkimuksen teoreettisessa alkuosassa perehdytään luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen historiaan Jyväskylän seminaarista lähtien aina vuonna 2007 alkaneeseen ns. VAKAVA-hankkeeseen (*valtakunnallinen kasvatustieteen valintayhteistyöhanke*) saakka. Vaikka sukupuolikiintiöt opiskelijavalinnoista poistettiin vuonna 1989, sukupuolen merkitys valintoja ohjaavana tekijänä ei poistunut. Päinvastoin monet esivalintapisteityksen suunnanmuutokset 1990-luvulla tehtiin miesopiskelijoita silmällä pitäen. Miehiä houkuttelemaan suunnatut ns. poikapisteet, kuten lukion laajan matematiikan pisteitys esivalinnassa, eivät toimineet odotetusti vaan ne tekivät alasta jopa entistä tiiviimmin naisten alan.

Tutkimuksen metodisissa lähtökohdissa painottuvat ymmärtävä ja kriittinen ote. Pyrkimyksenä on päästä käsiksi piileviin yhteisöllisiin merkityksenantoihin. Tämä edellyttää erilaisten aineistojen syvätulkinnan lisäksi vahvaa teoreettista analyysia.

Historiallisen katsauksen lisäksi tutkimuksessa valintakokeita tarkastellaan neljästä näkökulmasta. Ensinnäkin niitä tarkastellaan hakijoiden laatimien valintaa koskevien kirjallisten oikaisupyyntöjen kautta. Vaikka niistä välittyvä opettajakuva on sangen konservatiivinen, kiinnostavampi kysymys lienee kuitenkin se, miksi niitä ylipäätään tehdään, kun niillä ei ole ollut valintaa muuttavaa voimaa. Näkemyseni mukaan niiden laadinnassa kyse on ainakin hakijan kunnian palauttamisesta yhteisössä. Toiseksi tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijavalintojen merkitystä luokanopettajan ammatin uudistamisessa. Näyttää siltä, että valintojen tehtävänä on ollut pikemminkin opettajan ammatin uusintaminen kuin uudistaminen.

Huolimatta siitä, että luokanopettajakoulutus on suosittu, kaikki eivät sitä käy loppuun. Vaikka opintojen keskeyttäjien määrä on vähäinen, heidän kauttaan voi tarkastella paitsi keskeyttämistä opiskelijan henkilökohtaisena kokemuksena myös laajempaa valintakysymyksenä: olisiko keskeyttäjät voitu löytää jo valinnassa?

Kolmen keskeyttäjän kokemuksen tarkastelu haastaa sen yleisen näkemyksen, jonka mukaan alan kokeileminen työn kautta olisi erityisen tärkeää ammatinvalinnassa. Kaikki kolme keskeyttäjää olivat kukin tahollaan, enemmän taikka vähemmän, kokeilleet opettajan työtä.

Neljäs tarkastelu liittyy VAKAVA-hankkeeseen. Hanke alkoi vuonna 2007 ja sen tarkoituksena oli parantaa uusien ylioppilaiden asemaa valinnassa ja lisätä kasvatustieteen valintayhteistyötä sekä keventää raskasta esivalintaa. Hanke korvasi entisen ylioppilastodistukseen ja opettajan tai kouluavustajan työkokemukseen sekä muihin opintoihin perustuvan esivalinnan kaikille korkeakoulukelpoisilla avoimella kirjakokeella, ns. VAKAVA-kokeella. Siihen saattoi ottaa osaa edeltävän todistuksen tasosta riippumatta.

Uusien ylioppilaiden asema paranikin muutoksessa jonkin verran mutta alakouluissa ja avoimessa yliopistossa tapahtui sitäkin enemmän. Luokanopettajakoulutukseen tähtäävät nuoret ylioppilaat kaikkosivat koulun avustaja- ja harjoittelijareservistä. Kasvatustieteen opintopistekertymät suorastaan romahtivat avoimessa yliopistossa.

VAKAVAA edeltävä esivalintajärjestelmä oli luonut hitaasti koulutukseen ohjaavan valintamenettelyn. Kun koulussa työskentelystä annettiin valinnassa pisteitä, välivuosi vietettiin koulussa seuraavan vuoden valintoja odotellen. Näin koulut saivat tarvitsemansa avustajat ja harjoittelijat itselleen. Kun järjestelmä purkautui VAKAVAn myötä, kokemus kouluille oli varsin kivulias. VAKAVA siis paljasti selviönä pidetyn avustaja- ja harjoittelijakulttuurin. Luokanopettajakoulutus opiskelijavalintoihin oli itse luonut ko. kulttuurin kouluille. Kun opettajakoulutus mieluummin valitsi kokeneemman hakijan, nuoret odottivat koulutusvuoroaan kentän kouluissa.

VAKAVAn myötä ei paljastunut ainoastaan valintojen ympärille rakentunut avustaja- ja harjoittelijakulttuuri vaan myös se, kuinka vaikea on päästä irti vanhoista luokanopettajakoulutuksen valintakoeikänteistä. Kun ei tiedetty, mitä esivalinnasta poistetulle ylioppilastodistukselle pitäisi tehdä, lähes poikkeuksetta opettajakoulutusyksiköt siirsivät sen ainakin jossakin muodossa valintojen toiseen vaiheeseen. Kun olisi ollut mahdollisuus luoda uutta soveltuvuuden arvioinnissa, turvauduttiinkin menneeseen. Valintojen toisen vaiheen kehittämiseksi ei joko nähty tarvetta tai sitä ei osattu tai haluttu työläänä operaationa tehdä.

Tutkimukseni korostaa sosiaalisten rakenteiden, kulttuuristen itsestäänselvyyksien ja muiden piilevien yhteisöllisten merkityksenantojen vahvaa roolia valintakäytäntöjen uudistamisen esteenä.

Avainsanat: opiskelijavalinta, valintakokeet, luokanopettajakoulutus, Vakava-hanke

# Abstract

Räihä, Pekka

“Never may you change!” On the difficulty of reforming student selection for class teacher education programmes

Class teacher education has been one of the most popular study programmes in Finland. In 2009 there were approximately eight applicants for each available study place. When the number of applicants significantly exceeds the number of places, selection tests assume a key role. Over the years the selection tests have indeed been researched, albeit more as a question of age and gender. There has, however, been no deeper cultural analysis of the selection methods. The purpose of my study is to remedy this situation.

The theoretical introduction of the study examines the history of class teacher student selection procedures from the time of the Jyväskylä seminary through to the so-called VAKAVA (National Educational Selection Cooperation) project, which began in 2007. Although gender quotas in the selection tests were abolished in 1989, the significance of gender as a factor determining selection remained. In fact, many of the changes in the system introduced in the 1990s for awarding additional pre-selection points were made with male applicants in mind. These so-called boy-points, such as the additional pre-selection points awarded for completion of the longer mathematics course at upper secondary level, were intended to attract men, but they did not work in the anticipated way. Instead of increasing the number of male students, they rather made class teacher education even more of a woman's field.

In the methodological introduction the emphasis is on an understanding and critical approach. The aim is to come to grips with hidden collective meaning-making. This requires an in-depth interpretation of various data sources and in addition a solid theoretical analysis.

As well as the historical review, the study looks at selection tests from four viewpoints. Firstly, they are examined through letters written by applicants requesting an amendment to the selection test outcome. Although they convey a somewhat conservative image of the teacher, a more interesting question is perhaps why they are written at all when they are powerless to alter the selection procedure.

In my own view the writing of such letters is at least a matter of restoring the applicant's honour in the community. Secondly, the study examines the significance of the selection tests in reforming the profession of class teacher. It seems that the role of the selection tests has been to reproduce the teaching profession rather than to reform it.

Despite the fact that class teacher education programmes are popular, not everybody completes them. Even though the number of drop-outs is small, these cases allow us to examine dropping out not only as a student's individual experience but also as a wider question concerning selection: would it have been possible to identify the drop-outs already at selection? An investigation of the experience of the three drop-outs challenges the general view according to which it is extremely important to try out the field in actual work when selecting a vocation. All three drop-outs had each in their own way, more or less, tried out a teacher's work.

The fourth analysis is connected to the VAKAVA project. It began in 2007 with the purpose of both improving the status of newly matriculated school-leavers in the selection tests and increasing cooperation in selection for education studies, as well as lightening the cumbersome pre-selection process. The project replaced the earlier pre-selection round, which was based on the school matriculation certificate, work experience as a teacher or classroom assistant and other studies, by the so-called VAKAVA test, a book examination open to all those eligible for higher education. Participation was possible irrespective of the level of the earlier certificate.

The change did improve the status of newly matriculated applicants to some extent, but there were greater changes in primary schools and in the Open University. Young matriculants looking to become primary school teachers vanished from the reserve of school assistants and trainees. The number of study credits completed in education at the Open University plummeted.

The pre-selection system that preceded VAKAVA had created a selection method that slowly steered applicants into the training programme. When selection points were awarded for working in a school, an intermediate year was spent in school in anticipation of the following year's selection tests. In this way the schools obtained the assistants and trainees they needed. The dismantling of this system in line with VAKAVA was extremely painful for schools. VAKAVA thus exposed the assistant and trainee culture that had been taken for granted. Class teacher education with its student selection tests had itself created this culture in the schools. When teacher education would rather select a more experienced applicant, young people waited their turn in schools.

VAKAVA not only exposed the assistant and trainee culture that had built up around the selection tests, but also how difficult it is to give up antiquated selection test practices related to class teacher education. As nobody knew what to do with the matriculation certificate after it had been removed from the pre-selection test, the

teacher education units almost without exception transferred it in some form to the second phase of selection. There was the opportunity to create something new in evaluating applicant suitability, but recourse was made to what had gone. Either the need for developing the second phase of the selection test was not seen or there was a lack of ability or desire to undertake this laborious operation.

My study underlines the powerful role of social structures, of the culturally self-evident and of other hidden collective meaning-making in preventing the reform of selection procedures.

Key words: student selection, selection tests, class teacher education, Vakava project

# 1 Johdanto

## 1.1 Opiskelijavalinnan tilasta

Suomalaiset yliopisto-opiskelijat siirtyvät työelämään keskimäärin vasta 28-vuotiaana, huomattavasti muita maita myöhemmin. Paitsi, että suomalainen yliopisto-opiskelija aloittaa opintonsa myöhään, hän myös opiskelee hitaasti, keskimäärin 6,5 vuotta (vuonna 2007 valmistuneet). Pitkittyneeseen valmistumiseen on esitetty mitä erinäisimpiä syitä. Milloin syynä ovat huonot ja epäkelvot valintamenettelyt, milloin huono opintojen ohjaus, milloin opintojen aikainen työssäkäynti. Opetusministeriön toiveen mukaisesti työelämään pitäisi päästä nykyistä ainakin vuotta aikaisemmin. Ministeriön mukaan kansantaloudellamme ei yksinkertaisesti ole varaa näin hitaaseen valmistumiseen.

Opetusministeriö on esittänyt toiveen, että ainakin puolet valituista uusista yliopiston opiskelijoista olisi uusia ylioppilaita. Monilla aloilla ministeriön toive on vain kaukainen haave. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa vuonna 2009 koulutukseen valituista opiskelijoista 18,2 % oli uusia ylioppilaita. Muutama vuosi sitten tilanne oli uusien ylioppilaiden kannalta vielä huonompi. Esimerkiksi vuonna 2004 heitä oli vain 9,4 % koulutukseen valituista.

Yhtä vaikeaa uusilla ylioppilailla on ollut liikunnan aineenopettajakoulutuksen valinnoissa, joskin tilanne sielläkin on 2000-luvun alun huonoista vuosista parantunut, lähinnä esivalintapisteissä tehtyjen muutosten vuoksi. Kun uusia ylioppilaita alimmillaan vuosikymmen alussa oli noin kuusi prosenttia valituista, vuosikymmen puolivälissä heidän osuutensa oli noussut jo lähes viidennekseen. (Kalaja 2009, 49.) Ero esimerkiksi teknisiin aloihin on varsin suuri. Siellä ministeriön toive on helppo toteuttaa kun valintakokeeseen osallistuneista 70 % on uusia ylioppilaita (Räihä 2006).

Kun opiskelijat viettävät ennen yliopistoon tuloa keskimäärin kaksi väli vuotta, aivan turhaa valintoja koskeva moite ei olekaan. Kriittisimmissä kannanotoissa opiskelijavalintojen katsotaan enemmänkin saaneen aikaan väli vuosia kuin tuottavan järkevää ja perusteltua opiskelijavalintaa (Kauppi & Åhlberg 2007).

Hallitus asetti 21.4.2009 työryhmän miettimään, miten opintoja saataisiin nopeutettua. Vastaavia työryhmiä on asetettu matkan varrella useita mutta opiskelijavalintojen ikuisuusongelma näyttää pysyvän: valinta kohdistuu kokeneempaan

hakijaan. Uusi työryhmä on saanut työnsä päätökseen ja se luovutti raporttinsa ministerille 18.3.2010. Raportissaan (*Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11*) työryhmä ehdottaa, että opiskelijavalinnan pitäisi entistä enemmän perustua ylioppilastodistukseen. Työryhmää esittää myös, että ensimmäistä kertaa yliopistoon hakeutuville pitäisi olla erillinen valinta. Vastaavaa esitti jo aikanaan ns. Sajavaaran (2002) työryhmä.

On kuitenkin vaikeaa, jopa mahdotonta, kehittää alalle kuin alalle sopiva yhtenäinen opiskelijavalintajärjestelmä. Ylioppilastutkinto toki soveltuisi teknisesti tähän tehtävään mutta se ei ottaisi huomioon eri alojen erityistarpeita. Opiskelijavalintajärjestelmää ei pidäkään kehittää pelkästään yliopiston tieteenalan vaan myös ammatissa vaadittavien kykyjen ja ominaisuuksien näkökulmasta. Esimerkiksi opettajan ammatissa jälkimmäinen vaade on jopa ensisijaisempi. Kasvattajan työssä tärkeitä taitoja ovat muun muassa toisen kuunteleminen ja yhteistyön tekeminen. Niiden arvioiminen ylioppilastodistuksen kautta lieenee mahdotonta.

Koulumenestystä on lähes aina pidetty myönteisenä asiana. On kuitenkin tutkimuksia, jotka osoittavat koulumenestyksen nurjemman puolen. Vanttaja (2003, 135) on tutkinut koulumenestyjien elämänpolkuja. Arvosanoja korostava koululaitos saa hänen mukaansa osan oppilaista väistämättä pakonomaisen ja välineellisen suoriutumisen tielle. Ainakaan tästä näkökulmasta koulutodistuksen korostaminen valinnassa ei ole perusteltua. Koulumenestys on joillekin saattanut olla myös pako-keino. Koulu on edustanut lähinnä turvapaikkaa, jonne on saattanut paeta vaikkapa kodin ahdistusta (Vanttaja 2003). Koulussa menestyminen voi olla myös merkki enemmänkin järjestelmään sopeutumisesta kuin syvällisestä oppimisesta. Vaikka on varsin epäselvää, mitä ylioppilastodistus lopulta mittaa, valintakriteerinä siihen luotetaan, ilmeisesti ainakin sen käytön helpouden takia.

Lukiotodistuksen vahvempi painottaminen opiskelijavalinnoissa estäisi ns. *second chance* -periaatetta, jolloin koulussa huonommin menestyneille yliopisto ei olisi enää mahdollinen. Mikäli ylioppilaskirjoitukset ovat syystä taikka toisesta menneet pieleen, valintakokeet tarjoavat lukionsa päättäneelle vielä lisämahdollisuuden päästä koulutukseen. (Ahola 2004, 13.)

Nähdäkseni vaateet koulussa menestymisen ”palkitsemisesta” tarkastelevat valintakokeita enemmänkin oikeudenmukaisuuden kuin opiskelijavalintoja sisällöllisesti kehittävästä tai jonkin ammatin erityisestä tarpeesta kumpuavista näkökulmista. Rantanen (2004), omassa valintoja koskevassa meta-analyysissään, kallistuu edeltävien todistusten kannattajaksi valintakriteerinä. Hänen mielestään se olisi kaikkein oikeudenmukaisin tapa, sillä esimerkiksi lukion päättötodistuksen mittausaika, kolme vuotta, on varsin pitkä aika. Ylioppilastodistuksella mittausaika on jo paljon lyhyempi. Rantanen ehdottaakin valintojen kolmikantamallia, jossa yliopistoon valinta pitäisi tapahtua lukiotodistuksen keskiarvon, ylioppilastodistuksen ja valintakokeen kombinaationa.



Kosonen (2005) suhtautuu varsin penseästi lukiomenestyksen korostamiseen valinnassa. Ainakaan ihmissuhdealojen opiskelijavalinnassa valintakriteeriksi siitä ei ole, sillä kyseisillä aloilla Kososen mukaan tulee kiinnittää huomiota pyrkijän ammatilliseen suuntautumiseen, tunne- ja luonnetekijöihin sekä minäkuvan realistisuuteen. Kosonen (2005, 94) toteaa tutkimukseensa vedoten, että mikäli sosiaalialalle halutaan sitoutuneita opiskelijoita, lukiomenestys on huono kriteeri. Pelkkä todistuksiin tuijottaminen tulisi Kososen mukaan lisäämään opintojen keskeyttämistä. Työelämään siirtyminen jopa hidastuisi kun nuoret hakisivat omia uriaan.

Mitä ylioppilastodistukseen painottuva opiskelijavalinta merkitsee lukiolaisille voi vain arvailla ja pelätä. Jo nyt monet opiskelijat ovat lukiossa voimiensa ääriarajoilla. Jos ylioppilastodistuksen painoarvo valinnassa vielä kasvaa, ajetaan monet lukiolaiset jo liian lujille. Tämä tuskin on työryhmän tavoite. Kaiken kaikkiaan valinnat nähdään lähinnä teknisinä interventioina. Tekemällä jokin tekninen temppu, kuten ylioppilastodistuksen merkityksen kasvattaminen, odotetaan sillä ratkaistavan niin opiskelijavalinnan kuin koulutuksen ongelmat. Sama tekninen, ei sisällöllinen suhtautuminen, näkyy välivuosiin suhtautumisessa. Ne halutaan saada pois ja nopea sijoittuminen on nähty lähes yksinomaan kaikkien etuna.

Kosonen (2005) kuitenkin on vahvasti toista mieltä ja epäilee, että nopea koulutukseen sijoittuminen toisi mukanaan enemmän motivoitumattomia, toisella uralle kaipaavia opiskelijoita ja sitä kautta opintojen keskeyttäjiä. Välivuodet Kososen mukaan nähdään nyt pelkästään ongelmana, ei mahdollisuutena. Niitä suorastaan pelätään tai niistä pahimmillaan jopa sanktoidaan: *”vallitsevat institutionaaliset normit eivät suosi tai salli, että nuori edes tilapäisesti lykkäisi koulutukseen hakemistaan”* (Kosonen 2005, 225). Abiturientit ovat Kososen mukaan uranvalinnan suhteen varsin heterogeeninen ryhmä, toisin kuin kevättalvella 2010 työnsä päättänyt työryhmä näyttäisi ajattelevan. Useammalle heistä urapolut ovat vielä sangen selkeytymättömiä ja vaikka epävarmuus häviää varsin nopeasti, vielä ylioppilaskevään jälkeisenä syksynä, kolmasosa hakee koulutussuuntiaan. Mahdollisen välivuoden aikana suuri osa nuorista pohtii uranvalintaansa ja hankkii juuri niitä valmiuksia, joita yliopisto-opiskelu edellyttää. (Kosonen 2005, 221.)

Vaikka hallitus näkee välivuodet lähes yksinomaan peikkona, pyrkijälle ne voivat olla mahdollisuus. Tämä käy ilmi esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston opiskelijavalintatutkimuksesta (Sajavaara ym. 2002, 103). Selvitykseen osallistuneista koulutukseen hakijoista (n=9432) noin 40 % oli pitänyt yhden tai useamman välivuoden. Heistä suurin osa katsoi välivuodesta olleen kuitenkin enemmän hyötyä kuin haittaa. Sen aikana muun muassa uranvalinta oli selkiytynyt. Aina edes yksi välivuosiakaan ei auta löytämään oikeaa ammattia kuten väitöskirjastani käy myöhemmin ilmi. Toki välivuodet, jos ne ovat valintajärjestelmän aiheuttamia, kuten esimerkiksi tutkimassani luokanopettajakoulutuksen valinnoissa osin näyttäisi käyneen, niistä pitää päästä pois.

Rantasen (2004, 56) sanoin ”*valintakoe tulisikin suunnitella mittaamaan ensisijaisesti ominaisuuksia, joita koulumenestys ei mittaa.*” Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat haastatteluineen ja ryhmätehtävineen täyttänevät Rantasen asetaman ehdon mutta ongelma lienee enemmänkin siinä, että on epäselvää ja eriäviä näkemyksiä, mitä nykyiset valintamenetelmät lopulta arvioivat. Ehkä ne eivät mitatakaan muuta kuin pyrkijän ikää tai vakuuttavuutta kuten tuonnempana käy ilmi. Ehkä valintojen taustafilosofiana on ollut enemmänkin pyrkijän oikeudenmukainen kohtelu eikä niinkään ammatin edellyttämät kvalifikaatiot.

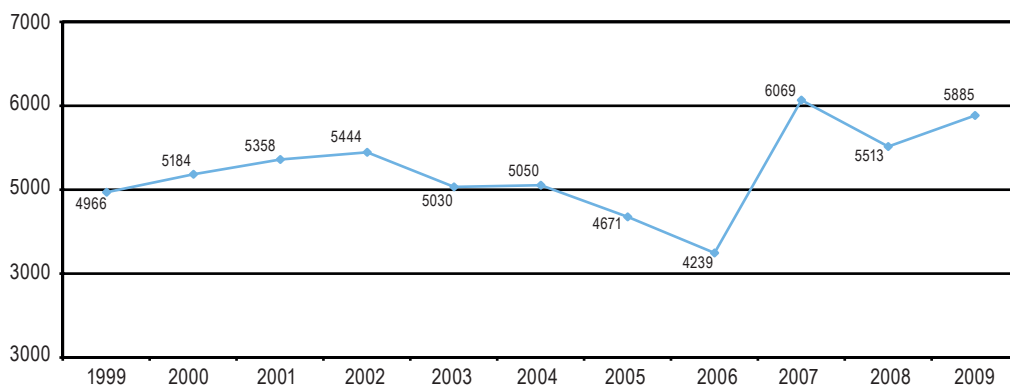
Oikeudenmukaisuuden periaate on ollut jollakin tavalla läsnä myös opiskelijavalintoja edeltävissä valintakoulutuksissamme. Useiden vuosien ajan niissä annettiin ohje, että mikäli hakija saa kahdelta arvioitsijalta, esimerkiksi haastattelussa, hyvin erilaiset pisteet, hakijan edun nimissä arvioitsijoiden on syytä keskustella tilanteesta. Vaikka ymmärsin hakijan edun ajamisen, ihmettelin silti moista ohjetta. Minusta arvioitsijoiden olisi syytä keskustella silloin, jos arvioissaan päätyvät keskenään aina samaan tulokseen. Tällöin olisi perusteltua kysyä, mitä kollektiivista opettajamaista tai ei-opettajamaista hakija valitsijoissa herättää.

Myöhemmin aloin kyllä epäillä, että onko annettu ohje sittenkään laadittu hakijan etua silmällä pitäen. Saattaa nimittäin olla, että ohjeen julkilausumaton tarkoitus on ollut pyrkimys homogenisoida annetut arviot. Tällöin ohje olisikin tehty koulutusinstituutiota varten. Hakijoiden laatimiin oikaisuvaateisiin kun on helppompaa ja miellyttävämpiä vastata, mikäli molemmat arvioitsijat ovat olleet hakijasta samaa mieltä. Keskusteluvaatimukselle, pisteiden erotessa arvioitsijoiden kesken, olisi ollut kyllä tieteellisempääkin perustetta kuin pelkkä oikeudenmukaisuus. Palaan tähän myöhemmin tutkimuksessani.

Luokanopettajakoulutuksen valintoja on joka tapauksessa arvostettu (esim. Sajavaara ym. 2002) ainakin siksi, että niiden on katsottu nojaavan tieteelliseen ja perusteltuun pohjaan. Seuraavassa, kuten läpi väitöskirjani, kuitenkin esitän että tuolle oletukselle ei välttämättä löydykään katetta ihan niin paljon kuin tähän asti on annettu ymmärtää.

## 1.2 Suositettu luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutus on yksi suomalaisten nuorten, lähinnä naisten, suosituimmista koulutusohjelmista. Kuviosta yksi näkyy, miten suosio on vaihdellut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuosikymmen alusta vuoteen 2002 asti suosiossa oli selvää nousua. Sen jälkeen aina vuoteen 2006 saakka hakijamäärät laskivat. Vuonna 2007 alkaneesta VAKAVA-hankkeesta (*valtakunnallinen kasvatustieteiden valintayhteistyöhanke*) lähtien hakijamäärät lähtivät uudelleen nousuun. Hakijamää-



**KUVIO 1. Luokanopettajakoulutukseen hakeneiden määrät vuosina 1999–2009**

rän kasvun saattoi ennakoida, sillä kaikki, todistuksen tasosta riippumatta, pääsivät osallistumaan varsinaista soveltuvuuskoea edeltävään karsivaan kirjakokeeseen.

Olisiko hakijoiden määrä edelleen laskenut, mikäli VAKAVA-hanketta ei olisi perustettu, jää arvailun varaan. Hanketta ei kuitenkaan perustettu palauttamaan hakijamääriä, niiden laskusta ei välttämättä oltu edes kovin tietoisia, vaan parantamaan uuden ylioppilaan asemaa valintakokeessa ja keventämään raskasta esivalintamenettelyä sekä lisäämään entisestään kasvatusalan valintayhteistyötä.

Uuden ylioppilaan asema valintakokeissa olikin kehno. Esimerkiksi vuonna 2005 uusia ylioppilaiden osuus hakijoissa oli 22,2 %. Valintakokeeseen kutsutuista heitä oli 15,8 % ja koulutukseen valituista enää 9,0 %. Mitä pitemmälle valintaprosessi eteni, sitä vähäisemmäksi uusien ylioppilaiden osuus kävi. Uusien ylioppilaiden määrä vaihteli opettajankoulutusyksiköittäin jonkin verran. Esimerkiksi Jyväskylässä vuonna 2005 koulutukseen otettiin 96 opiskelijaa ja vain viisi heistä oli uusia ylioppilaita. Varsin selvää oli, että valintamenettely sorsi nuoria ylioppilaita. Myös yhden välivuoden viettäneitä koulutukseen valittiin vähemmän kuin heitä oli valintakokeessa. Vuonna 2005 koulutukseen kutsutuista heitä oli 21,1 % mutta soveltuvuuskokeissa vielä 23 %. Vanhempien ylioppilaiden osuus sitä vastoin kasvoi valintakokeesta koulutukseen mentäessä.

Varsin selvää siis on, että ikä näytteli suurta roolia luokanopettajakoulutuksen valinnoissa. Välttämättä siitä ei oltu edes murheissaan, sillä loihan se mielikuvaa, että alalle oli vaikea päästä. Sen sijaan näkemykselle, että alati kasvava koulutukseen valittujen ikä olisi valintojen aiheuttamaa, ei oikein lämmenty. VAKAVAA edeltävää, raskasta ja aikaa vievää esivalintaa, ei osattu oikein edes ihmetellä saati kyseenalaistaa. Niin vahvasti se kuului kulttuuriin. Tässä mielessä VAKAVAn syntymistä ja läpiajamista voi pitää suurena saavutuksena.

Ennen VAKAVA-hanketta esikarsinta perustui ylioppilastodistuksesta ja opettajan tai kouluavustajan työkokemuksesta sekä muista opinnoista, kuten esimerkiksi

kasvatustieteen opinnoista, saatuihin pisteisiin. Myös lukion laajan matematiikan hyväksytystä suorituksesta palkittiin esivalinnassa. Riittävästi esivalintapisteitä saaneet saivat kutsun valinnan toiseen vaiheeseen. VAKAVAssa kutsu toiseen vaiheeseen perustui kirjallisessa kokeessa menestymiseen – edeltävä todistus oli unohdettu.

Entistä esivalintamenettelyä perusteltiin sillä, että sen avulla myös koulussa vähän huonommin menestyneet saivat mahdollisuuden opettajan uralle. Jos todistus oli jäänyt huonommaksi, sitä saattoi kompensoida työkokemuksella tai kasvatustieteen opinnoilla. Ongelma esivalintapistemennetelystä tuli oikeastaan siinä vaiheessa, kun valinta entistä enemmän kohdistui kokeneempaan hakijaan. Kun samaan aikaan valintaperusteissa korostettiin motivaation merkitystä, myös ne hakijat, jotka eivät olisi tarvinneet lisäpisteitä, menivät motivaation osoittamiseksi joko kouluun töihin tai lukemaan kasvatustiedettä avoimeen yliopistoon.

Todistuksiin ja muihin ansioihin nojaava esivalinta koitui erityisesti uusien keskivertoylioppilaiden kohtaloksi. Esimerkiksi viisi cum laude -arvosanaa antoi vain kolme esivalintapistettä. Kolmesta cum laudesta ja kahdesta magnastakaan ei saanut kuin neljä pistettä. Kun alin soveltuvuuskoekutsuun oikeuttava vertailulukuvuonna 2005 oli viisi pistettä (Rovaniemi), ilman laajan matematiikan kahta lisäpistettä kumpikaan esimerkeistä ei olisi tuottanut kutsua valinnan toiseen vaiheeseen. Vuonna 2005 vertailuluvut vaihtelivat Rovaniemen viidestä Oulun seitsemään ja puoleen pisteeseen.

Lisäpistejärjestelmä, joka oli alun perin rakennettu huonomman todistuksen kompensatiomahdollisuudeksi, alkoi lopulta elää omaa elämäänsä. Varsin raskas menettely esivalintapistejärjestelmä oli niin hakijalle kuin valintoja järjestäville. Koulutukseen valituista vain ani harva oli ilman lisäpisteitä. Esimerkiksi vuonna 2003 vain 7,9 % oli ilman lisäpisteitä ja yksi lisäpistekin vain 3,5 %:lla. Varsin moni koulutukseen hyväksytyistä oli ehtinyt kerätä jo neljä (23,5 %) tai viisi (21,9 %) lisäpistettä. Tendenssi oli sama myös muina vuosina. Vuonna 2005 opiskelupaikan saaneista vain 7,3 % oli ilman lisäpisteitä ja peräti 46,5 %:lla valituista lisäpisteitä oli joko neljä tai viisi. Vuonna 2006 tilanne vähän muuttui. Tuolloin ilman lisäpisteitä koulutukseen valituista oli 9,6 % ja 41,5 %:lla niitä oli neljä tai viisi.

Käytäntö ajoi valitsijan ikään kuin nurkkaan. Kun tarjolla oli kokemusta, miksi olisi pitänyt valita nuoruutta. Ikäongelma oli näin ollen ainakin osaksi valintojen kyvyttömyyttä. Valintakäytäntö loi luokanopettajakoulutuksen ympärille kulttuurin, josta lopulta hyötyivät enemmän opettajankoulutusta lähellä olevat instituutiot, avoin yliopisto ja kentän koulut, kuin hakija. Kun esimerkiksi ikä ja sukupuoli nousivat valinnassa keskeiseen rooliin, se viitti siihen, että valinnan perusteet (teoria) on miettimättä. Näin esimerkiksi Kaupin ja Åhlbergin (2007) esittämä kritiikki on osaksi perusteltua.

Nämä kaksi esittelemääni teemaa, ylioppilastodistukset ja VAKAVA ovat olleet esillä julkisessa keskustelussa. Näiden teemojen takaa löytyy vielä perustavampia-kin kysymyksiä, joita väitöstutkimuksessani tarkastelen. Esimerkiksi valintakokeiden taustafilosofia on kovin määrittelemätön vielä. Onko se opettajakuva, johon valinnat nyt nojaavat, paras mahdollinen? Nyt valittavat opettajat ovat työelämässä vielä vuosisadan puolivälissä. Neljäkymmenen vuoden päässä oleva opettajakuva lienee aivan eri kuin nyt. Kun opettajakuvat ovat muuttuvia, siksi tärkeämpää kuin olla tarkasti nykyisen opettajakuvan kaltainen, on kyky muuttua ajanvirrassa. Miten löytää sellaiset ja kuka ne ylipäättään löytää? Voihan olla, että jokin muu taho kuin opettajankouluttajat ja opettajat löytäisivät ne paremmin. Opettajataustaiset valitsijat voivat olla liiaksi kiinni tämän päivän opettajakuvassa. Valintojen ulkoistamisen kysymys on kokonaan pohtimatta vielä.

Uusimmat valintasuositukset haluavat painottaa ylioppilastodistuksen merkitystä entistä enemmän. Toisiko malli toteutuessaan mukanaan isot keskeyttäjä-määrät? Ennen koulutusta alalta hankittu työkokemuksaan ei aina takaa opintoihin sitoutumista. Ammatinvalinta prosessina lienee paljon monimutkaisempi kuin se päättäjien mielessä näyttäytyy. Tekninen uudistus, jollainen ylioppilastodistuksen painottaminen valinnassa on, voi viedä ojasta allikkoon.

### 1.3 Raportin rakenne

Tutkimusraporttini johdanto-osa päättyy kahteen erilliseen lukuun. Niistä ensimmäisessä kerron, miten löysin luokanopettajan ammatin sekä opiskelijavalinnat. Paitsi että kerron ammatinvalinnastani, välitän samalla tietoa siitä, miten minusta lopulta kehkeytyi/tuli tutkija. Jälkimmäisessä luvussa esitän lisensiaatintutkimukseni tuloksineen ja menetelmällisine ratkaisuineen tiivistetysti. Näin lukija saa kuvan siitä, mitä ajattelin luokanopettajakoulutuksen valinnoista ennen väitöskirja-prosessiin lähtemistä.

Tutkimuksen menetelmät on esitetty luvussa kaksi. En niinkään käy läpi menetelmiä perinteisesti metodioppaiden kautta vaan enemmänkin käyn vuoropuhelua oman ja toisten tutkijoiden menetelmällisten ratkaisujen sekä tutkimusymmärryksen välillä. Kaunis ajatukseni oli laatia menetelmäosasta ikään kuin oma tutkimus, ei referaatti. Kukin lukija voi tahollaan arvioida, kuinka hyvin aikeessani onnistuin.

Pääluvussa kolme käyn läpi luokanopettajakoulutuksen valintojen historiaa aina lähtien Jyväskylän seminaarin ajoista tähän päivään. Tarkoituksena on kuvata eri aikakausina valinnoissa vallinneita trendejä. Erityisesti keskityn kahden viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtuneisiin isoihin muutoksiin kuten vuoden 1989 sukupuolikiintiöiden poistumiseen ja vuonna 1997 valintojen aikaistamiseen elokuul-

ta kesäkuulle. Käsittelen luvussa myös vuonna 2007 alkanutta VAKAVA-hanketta jonkin verran mutta sen pääasiallinen tarkastelupaikka on artikkelissa neljä.

Pääluvussa neljä käyn läpi neljän artikkelini keskeisimmät tulokset. Koska joidenkin artikkeleiden syntyhetkestä on jo tovi aikaa, olen analysoinut alkuperäisiä aineistoja myös uudelleen. Näin kunkin artikkelitiivistelmän jälkeen on lisätty ns. artikkelin uusi luenta. Vastaan niissä joko artikkeleiden tekemisen aikaan auki jääneisiin kysymyksiin tai viime aikoina heränneisiin uusiin kysymyksiin. Loppuluvussa käyn yleisempää keskustelua opiskelijavalinnasta.

Väitöskirjani muoto ei ole perinteinen monografia tai artikkeliväitöskirja vaan se liikkuu näiden kahden välimaastossa ammentaen molemmista väitöskirjan tekemisen perinteistä ja haastaen myös näitä pitkään voimassa olleita raportointikäytänteitä. Väitöskirjani pääluvut kaksi ja kolme ovat luonteeltaan enemmän monografiaan kuin artikkeliväitöskirjaan kuuluvia lukuja. Luvussa kaksi ehkä jopa liikaakin taustoitaa valintojen historiaa artikkeliväitöskirjaksi. Mutta toisaalta VAKAVA-hanketta käsittelevä neljäs artikkeli taas vaatii perusteellisemman valintakoehistorian tarkastelun. Muutoin VAKAVA-hankkeen mukanaan tuomat valintakoemuutokset jäävät irrallisiksi nivoutumatta historialliseen valintakoekehitykseen.

Pääluku neljä haastaa perinteistä artikkeliväitöskirjan rakennetta varsin voimakkaasti. Kun perinteiseen artikkeliväitöskirjaan sisältyy yleensä tiivis yhteenvedo artikkeleiden tutkimustuloksista, niin omassa artikkeleiden tutkimustulosten yhteenvedossa on kustakin artikkelista lisäksi uusi aineiston lukutapa. Väitöskirjani kirjoittamisen aikana olen analysoinut aiemmat aineistot siis uudelleen.

Aineiston uudelleen lukemista tai artikkeleiden ”päivittämistä” voidaan perustella eri tavoin. Mielekkäintä ratkaisuni on perustella tutkimustehtävien kautta. Tutkimustehtäväni ovat kahtalaiset. Toisaalta pyrin paljastamaan opiskelijavalintojen taustalla olevia piileviä merkitysrakenteita. Toisaalta arvioin VAKAVA-hankkeen vaikutuksia paitsi itse opiskelijavalintaan myös laajemmin. Piileviä merkitysrakenteita etsin lähinnä kahden erilaisen aineiston – oikaisupyyntöjen ja opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden haastattelujen avulla. Koska pyrin aineistolähtöiseen analyysiin, olen erottanut eri aineistoihin liittyvät tutkimusongelmat toisistaan.

Tutkimukseni kestosta johtuen olen huomannut oikaisupyyntöihin ja haastatteluihin perustuvieni tulkintojen puutteellisuuden. Puute ei tarkoita niinkään tulkintojen vaan tutkimuskysymysten puutteellisuutta. Niinpä kuhunkin artikkeliin liittyy kahdenlaisia tutkimuskysymyksiä – silloisia ja nykyisiä. Tämä ratkaisu on epätavanomainen, mutta käsittääkseni sopii hyvin yhteen tutkimukseni hermeneuttisen luonteen kanssa.

Tulkinnat rakentuvat vastauksina tutkijan tekemiin kysymyksiin. Siten tutkimuksen edistyminen ei ole vain sitä, että tulkinnat tarkentuvat entistä osuvammiksi vaan myös sitä, että tutkija esittää aineistolleen uusia kysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa sallitaan yleisesti se, että tutkimuskysymykset muuttuvat tutkimuk-

sen teon aikana (esim. Kiviniemi 1997). Omassa tapauksessani sekä alkuperäiset että uudet tutkimuskysymykset ja niihin haetut vastaukset ovat näkyvissä.

Hermeneutiikan näkökulmasta voidaan puhua esiymmärryksen tai ymmärryksen muutoksesta ja sen vaikutuksesta tutkijan tekemiin kysymyksiin. Tutkimusprosessin aikana muuttunut ymmärrykseni tutkimuskohteestani on tehnyt uudet kysymykset ajankohtaiseksi. Toisaalta teksti voidaan nähdä vastauksena johonkin kysymykseen ja tekstin tulkinnan tavoitteena on löytää se kysymys, johon teksti on rakennettu vastaukseksi (Kusch 1986; Kusch 1989; Moilanen 1998, 134–135). Erityisesti oikaisupyyntöjä käsittelevässä artikkelissa oikean tai relevantin kysymyksen esittäminen oli keskeistä. Artikkelin teon aikaan keskeinen kysymys jäi ilmeisesti esittämättä. Nähdäkseni kykenin sen esittämään vasta väitöskirjaani koostaessa.

Kirjoittamisen tavassani näkyy hermeneutiikan kaanoneista soveltamisen vaatimus. Sen mukaan tulkitsijan pitää koetella tulkintojen pätevyyttä itseensä. Yhdessä tulkinnan suopeuden periaatteen kanssa tämä vaatimus tarkoittaa sitä, että tulkitsija pitää tutkittavan käsityksiä tai valintoja niin perusteltuina, että tukija itsekkin voisi soveltaa niitä omassa elämässään (Kusch 1986; Kusch 1989; Moilanen 1998). Jos näin jyrkkää vaatimusta ei hyväksytäkään, tulee kumminkin lähteä siitä, että tutkittavien elämä ja tutkijan elämä ovat monin tavoin sidoksissa toisiinsa. Tutkiesani toista, tutkin myös itseäni. Sen vuoksi on ainakin luvallista tutkijana käsitellä omakohtaisesti niitä ilmiöitä, joiden suhteen tutkii toisten elämää. Siksi kirjoitan myös omasta ammatinvalinnastani tutkiessani toisten ihmisten tekemiä ammat-tiuraan liittyviä valintoja.

## 1.4 Miten löysin opettajan ammatin ja opiskelijavalinnat?

Nuorten ihmisten ammatinvalinta on aina ollut lähellä sydäntäni. Ehkäpä siitä syystä, että en ole ollut siinä itse mitenkään vahvoilla. Takana on ollut jos jonkinlaista yritystä, innostusta ja pettymystä vuoronperään. Kolmannessa artikkelissa *”Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen”* kerron niistä tarkemmin, nyt vain lyhyesti. Lukion jälkeen en tosiaankaan tiennyt, mitä tehdä. Kun lähdin armeijaan heti lukion jälkeisenä kesänä, saatoin siirtää ammattipohdiskeluni etäämmälle. Varsin pitkälle pohdiskeluni siirtyivätkin. Armeijavuoden jälkeen edessä oli väli-vuosi. Hain kyllä opiskelemaan useampaan paikkaan mutta minkään opinahjon ovet eivät auenneet minulle. Armeijan ja välivuoden sekä muiden opintojen vuoksi, olin luokanopettajaopintoja aloittaessani jonkin verran muita opiskelijoita vanhempi.

Minunlaisiani muutaman vuoden muita vanhempia hakijoita oli myös muutamia tosin sillä erotuksella, että heidän oli ollut vaikeuksia saada opiskelupaikka opettajankoulutuslaitoksesta, minun sitä vastoin oli vaikeuksia löytää opettajan-



koulutus ylipäättään. Kun sen löysin, tulin hyväksytyksi ensimmäisellä kerralla. Opettajankoulutuksen aloittaminen kohdallani tarkoitti edellisen opiskelupaikan keskeyttämistä (aiheesta enemmän artikkelissa kolme). Muistan, että opintojen alkuvaiheessa ja vielä myöhemminkin opiskelijat keskustelivat paljon omista valintakoekokemuksistaan. Kuka oli saanut huonot haastattelijat, kuka taas huonon opetusnäytteen aiheen. Joku toinen taas vastaavasti sai iloita omalle kohdalle sattuneista valitsijoista ja aiheista.

Kuuntelin jo silloin, sekä innoissani että ihmeissäni, näitä valintoihin liittyviä keskusteluita. Ehkäpä myös oivalsin orastavasti, että niillä keskusteluilla oli joku syvempi merkitys opiskelijoiden keskuudessa, en tosin tiennyt silloin vielä mikä. Tuosta ihmettelystä alkoi oma opettajankoulutuksen valintoihin liittyvä pitkä tutkimusmatka, jolle ei näy vielä loppua. Samasta aihepiiristä ovat valmistuneet kaikki opinnäytteeni proseminaarista graduun ja lisensiaatintutkimuksesta väitöskirjaan.

Myöhemmin tuolle valintapuheelle on löytynyt merkityksiä paitsi omista tutkimuksistani (esim. Räihä 2000) myös muiden tutkimuksista. Näkemykseni mukaan eri valintaosioista puhuminen on pikemminkin opettajan ammatin luonteesta puhumista kuin puhumista itse valinnoista. Puhe valinnoista oli ns. heimopuhetta, ryhmää kiinteyttävää puhetta (Ylijoki 1998, 132–144). Valintakokeesta tulee ilmeisesti sitä merkityksellisempi heimoa yhdistävä kokemus, mitä vaikeampaa alalle on päästä.

Kun olin monenlaista yrittänyt ennen opettajankoulutukseen tulemistani niin työn kuin opiskelun saralta, kuulemani valintakoepuhe kuulosti ihmeelliseltä ja oudolta. Halusin selvittää, mistä siinä on kyse. Proseminarityön aiheeksi valitsin luokanopettajakoulutuksen valintoihin liittyvän aiheen, jota en ihan tarkasti enää muista. Jollakin tapaa se liittyi koulutukseen hyväksytyjen ja ulkopuolelle jääneiden pyrkijöiden keskinäiseen tarkasteluun. Tuota työtä tehdessäni tutustuin alan tutkimuskirjallisuuteen ja sen ajan ehdottamaksi helmeksi muodostui Määtän (1978) tutkimus luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen ja hylättyjen välisistä eroista.

Vaikka tutkimus oli jo kymmenkunta vuotta vanha tutustuessani siihen, minulle se avasi ihan uuden maailman. Tutkimustulosten mukaan hakijajoukko oli hyvin homogeeninen, eroa ei ollut sen enempää uranvalintamotiiveissa kuin kouluviihtyvyydessä ja Määttä arveleekin, että moni opettajaksi kelpaava jää kokonaan valitsematta tai pääsemättä edes valintakokeisiin. Sen sijaan kontrolliasenteista Määttä löysi tutkittavien ryhmien välille tilastollisesti merkitsevän eron. Koulutukseen hyväksytyt olivat sallivampia asenteiltaan kuin koulutuksen ulkopuolelle jääneet.

Oppilaiden kannalta tulos oli mitä hienoin: opettajaksi saadaan valikoitua haluksista ne, jotka antavat oppilaille enemmän liikkumatilaa. Sitä, miten paljon liikkumatilaa oppilailla koulussa on, voi kukin arvioida tykönään. Joka tapauksessa



Määtän tutkimus sävähdytti minua; se oli kuin nuijan isku. Miten pelkällä toisen kuulemisella ja näkemisellä voi nähdä kyseisen eron? Arvioitsijoiden täytyy olla tositaitajia, muistan ajatelleeni. Pidin tulosta uskomattomana ja aloin uskoa aika kriittikittömästi valintojen kykyyn erotella hakijat. Tuo usko on myöhemmin monesti horjunut ja muuttunut välillä jo päinvastaiseksi.

Kun ensimmäistä kertaa osallistuin luokanopettajakoulutuksen valintoihin arvioitsijana saatoin huokaista helpotuksesta kun kohdalleni lankesi kirjakuulustelun arvioitsijan eikä haastattelijan tehtävä. Ajattelin, että minulla ei ole kykyä nähdä ihmisten välisiä eroja, kuten esimerkiksi edellä mainittua kontrollitaipumusta. Samalla kun huokaisin helpotuksesta, salaa kai ihailin päteväksi katsomiani haastattelijoina. Kun muutaman vuoden jälkeen siirryin kirjakuulustelun arvioitsijasta haastattelijaksi, koin saaneeni ylennyksen.

Oma ammatinvalintani oli kaikkea muuta kuin jäsentynyt ja onnistunut kokonaisuus. Enemminkin se oli irrationaalinen prosessi, virrassa ajelehtimistä, vailla päämäärää. Matkaan on kuulunut välivuosia, useita hakemisia eri oppilaitoksiin, keskeytyneitä opintoja jne. Tunnen siis tietäväni ammattiin hakeutumisesta paljon, omakohtaisesti. Ehkä päämääriä oli liikaakin mutta kenties enemmän muiden kuin itseni asettamia. Kun en tiennyt mitä tehdä, ympärilläni olevat läheiset ihmiset – hyvää tarkoittaen – jakoivat auliisti omia hyväksi katsomiaan ammattivaihtoehtoja minulle. Yksi ehdotti insinööriä, toinen upseeria, kolmas ekonomia. Osaan esitetyistä vaihtoehtoista tartuinkin mutta laihoin tuloksin.

Vaikka tulokset jäivät laihoiksi, se ei minua haitannut. Kun haku esimerkiksi insinöörikoulutukseen itselleni oli merkityksellinen, postissa kotiin tullut kielteinen valintapäätös ei tuntunut miltenään. Tiesin jo kuorta avatessani, että insinööriä minusta ei tule ikinä. Sitäkään, mikä minusta isona tulee, en tosin tiennyt. Itseäni tietämättömyys tai selkiytymättömyys ei niinkään vaivannut mutta läheisilleni se tuntui olevan isompi kysymys. Neuvomisen lomassa kaikilta vaan unohtui tärkein. Kukaan ei nimittäin kysynyt, mitä minä itse haluan.

Luokanopettajaksi hakeuduin varmaankin hyvin erilaisista lähtökohdista tai -asetelmista kuin monet muut. Toisin kuin monilla muilla luokanopettajavaihtoehto tuli mieleeni vasta vuosia ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen. Hyvin monellehan se on ollut itsestään selvää jo vuosia, aina lapsuudesta elänyt haave. Toisaalta huono ylioppilastodistukseni varmaan omalta osaltaan esti minua hakeutumasta luokanopettajakoulutukseen. Se, että löysin luokanopettajan ammatin sotilasoppilaitoksessa, saattaa monista tuntua hyvin kaukaiselta ajatukselta. Mutta näin vain kävi.

Opettajuus kulttuurisena ilmiönä oli minua toki kiinnostanut jo pitkään, ilmeisesti myös tutkijan ammatti. Ensimmäisen ”tutkimukseni” tein peruskoulun alasteella. Perheemme asui 1970-luvun alussa Kainuussa, Kontiomäellä. Nyt jo hiljentynyt kylä oli aikanaan vilkas rautateiden risteysasema. Elämä kylässä liittyi tavalla taikka toisella rautateihin. Kontiomäen elinkaaresta on myös tehty väitöskirja (La-

gerblom 2004). Tutkimus on luonteeltaan etnologinen ja se kuvaa eri näkökulmista rautatieläisyhteisön elämää. Tunnistan hyvin tutkijan kuvauksen Kontiomäestä.

Politiikka ja eritoten vasemmistolaisuus eli yhteisössä hyvin vahvana. Muun muassa ne muutamat kerhot, kuten esimerkiksi urheilukerho, olivat lähes poikkeuksetta poliittisten järjestöjen kautta organisoituja. Suurin osa ihmisistä oli työläisiä ja ns. herroja ei juuri ollut, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Sellaiseksi kai saattoi kutsua isääni, joka työskenteli rautateilla kunnossapidosta vastaavana rakennusmestarina. Toki itseään hän ei sellaisena pitänyt vaan todelliset herrat olivat jotain aivan muita. Elin siis ambivalentissa tilanteessa. Kyläläiset pitivät minua herran lapsena ja vanhempien mielestä herrat olivat jotain muuta. Vaikka emme olisi halunneet, yhteisö luokitteli meidät paremmiksi ihmisiksi.

Paikkakunnalla oli myös isohko koulu ja minun aikani siellä oli noin 120 oppilasta. Opettajia oli useampi ja heitä myös kunnioitettiin kylälaisten keskuudessa. Jälkeenpäin olen ymmärtänyt, että yhteisö laittoi perheemme samaan kastiin opettajien kanssa. Mutta ilmeisesti en ottanut kylälaisten painetta niskassani kun minua kiinnosti tietää, miten ne opettajat oikein asuvat. Kun en sellaista suoraan kehdannut opettajalta kysyä, täytyi minun keksiä keino saada asia selvitettyä. Ratkaisuni ei ollut varmaan tutkijan eettisyyden mukainen mutta toimiva kuitenkin. Hankkiuduin nimittäin vähäksi aikaa opettajani pojan kaveriksi. Ihmisenä hän ei minua erityisemmin kiinnostanut mutta kulttuurisena ilmiönä kyllä. Näin jälkeenpäin lähes hirvittää toimintani epäeettisyys. Mutta tiedonjano, vai voisiko sanoa uteliaisuus, lopulta voitti. Arvelin, että parin kolmen viikon päästä uusi kaverini kutsuisi minut kotiinsa. Arveluni osui oikeaan.

Muistan vieläkin kuin eilisen päivän sen tunteen, mikä minut valtasi, kun olin menossa kaverini luokse. Se merkitsi samalla menemistä opettajani kotiin. He asuivat tuolle ajalle tyypillisesti koulun yhteydessä olevissa opettajien asunnoissa. Pettymykseni oli aika iso kun opettajan kodissa ei ollutkaan mitään ihmeellistä. Mielikuvissani olin kodin kai rakentanut paljon hienommaksi. Tavan hahmottaa opettajan kotia ja asemaa olin oppinut yhteisössämme. Kun tiedonjanoni oli tyydytetty, oli aika luopua kaveristani. Eikä kestänyt aikaakaan kun kaveruutemme oli muisto vain. Kuten sanoin, ihmisenä hän ei tainnut minua juuri kiinnostaa.

Kiinnostus opettajan ammattia kohtaan heräsi vielä kerran voimakkaana eloon ennen varsinaista omaa luokanopettajakoulutukseen pyrkimistäni. Innostuin alasta mutta tie nousi pystyyn. Käytyäni armeijan en onnistunut saamaan mitään opiskelupaikkaa itselleni, tokkopa edes tosissani yritin. Edessä tulisi olemaan välivuosi töiden merkeissä. Saisin jatkaa kesätyöpaikassani huoltoasemalla myös seuraavan vuoden. Työ huoltoasemalla ei kuitenkaan niin hirveästi motivoinut ja katsoin mielessäni jo uusia vaihtoehtoja.

Siihen aikaan, 1980-luvun puolivälissä, päteviä opettajia ei riittänyt välttämättä pienempien kuntien kouluille, ei ainakaan sivukyliä kouluille. Niinpä niihin mo-

nesti valittiin opettajaksi epäpäteviä, lähinnä ylioppilaita. Itsekin innostuin orastavasta mahdollisuudesta ja hainkin erään pienen koulun opettajan paikkaa. Koulutoimessa työskentelevältä tuttavaltani sain kuulla, että voin hyvinkin tulla valituksi kun muodollisesti päteviä hakijoita ei ollut yhtään. Hän piti valintaani jo lähes varmana. Aikaa kuitenkin kului mutta hakuprosessista ei kuulunut mitään ja ounastelin tai jo tiesin, että oli tullut mutkia matkaan.

Niinhän siinä kävi, että paikka laitettiin uudemman kerran auki. Minulle ilmoitettiin, että minun ei tarvitse uusia hakemusta, vaan edellinen hakemus on voimassa myös uudessa haussa, mikäli vain päätän hakea. Myös muut aiemmin hakenheet olivat mukana toisella hakukierroksella, mutta yhtään muodollisesti pätevää opettajaa ei edelleenkään tullut. Yksi lisähakija kuitenkin ilmaantui. Hän oli juuri armeijasta kotiutunut paikkakuntamme yhden opettajan poika. Kuten arvata saattaa, hänet valittiin. Pettymykseni oli suuri ja olin itse asiassa aika tuohtunut, sillä olin mielestäni kokenut epäoikeudenmukaisen kohtelun. Törmäsin kerralla opettajaksi sosiaalistumisen kulttuuriin. ”Letkujatke-työtäni” yhtään väheksymättä kelpasin kyllä tankkaamaan opettajien autoja, mutta en kelnannut opettajaksi.

Kun tiedustelin syitä, miksi minua ei alkulupailujen jälkeen kuitenkaan valittu, saamani perustelut eivät minua vakuuttaneet. Koulutoimenjohtaja ei kuulemma tuntenut minua. Epäilen, että hän ei tuntenut myöskään valittua nuorta miestä vaan hänen äitinsä. Voi vain arvailla, mitkä lopulliset valintakriteerit sitten oli. Yksi mahdollinen vaihtoehto on, että valitun äiti (opettaja) toimi hakuprosessissa vahvassa roolissa. Ehkäpä hän oli ottanut yhteyttä koulutoimeen ja kertonut, että hänen pojallaan ei ole työtä tai opiskelupaikkaa tulevaksi vuodeksi. Jostakin syystä poika oli hukannut ensimmäisen hakukierroksen ja kun päteviä hakijoita ei ollut, virka voitiin laittaa uudelleen auki.

Toisen, nätimmän vaihtoehdon mukaan, koulutoimenjohtaja toimi vahvasti ammattietikkansa ohjaamana. Hän uskoi, että päteviä hakijoita voi ilmaantua loppukesästä paremmin siitä yksinkertaisesta syystä, että kaikki hakijat eivät voi saada ensisijaisesti haluamaansa paikkaa vaan joutuvat turvautumaan varavaihtoehtoihin. Pätevän opettajan saamisen toivossa viran saattoi laittaa auki uudelleen. Kun päteviä hakijoita ei tullutkaan, oli ilmeisesti turvallisempaa valita opettajan kuin jonkun toisen poika. Hän todennäköisemmin oli parempaa opettaja-ainesta kuin minä. Minun nuoruuden habitukseni ja elämäntapani eivät välttämättä opettajan ammatin suuntaan viitanneetkaan. Loppujen lopuksi kumpikin meistä hakeutui opettajankoulutukseen. Minä pääsin, hän ei. Se, jäikö hänen yrittämisensä yhteen ainoaan kertaan, on minulle jäänyt vähän epäselväksi. Olettaisin kuitenkin näin, sillä myöhemmin hän aloitti opinnot aivan toisella alalla.

Työni huoltoasemalla osoittautui minulle kuitenkin lottovoitoksi, ei rahallisesti mutta aivan muista syistä. Lampun vaihtamisen, lasinpesemisen ja polttoaineen myymisen lisäksi opin havainnoimaan ja ymmärtämään ihmisten toimintaa. Ym-

märsin myös, että polttoaineen myymisessä on kyse enemmän kuin pelkästä myytävän tuotteen omistusoikeuden vaihdosta. Tässä ymmärryksen lisäämisessä minua auttoi lähes kolmekymmentä vuotta vanhempi työkaverini. Monessa suhteessa hän oli kuin sosiologi. Vaikka hän ei käyttänyt tieteellisiä sanontoja ja käsitteitä, hänen havaintonsa ihmisistä toimintoineen olivat hyvin tarkkoja ja tulkinnat niistä osuvia. Nyt jopa ajattelen, että paremman kuvan ihmisen toiminnasta saa vaikkapa kaupan kassalla tai huoltoasemalla, kuten minä sain, kuin esimerkiksi kouluavustajana.

Kollegani oli vuosien mittaan huomannut, että ihmiset tulevat huoltoasemalle monista muistakin kuin vain autoihin liittyvistä syistä. Joku saattoi tulla kuluttamaan aikaansa, joku kuulemaan juoruja ja joku tapaamaan ystäviä. Kollegani myös kysyi minulta, että olenko huomannut, että eri viikonpäivinä ihmiset vaikuttavat erilaisilta. Perjantaina ihmiset olivat paljon iloisempia kuin alkuviikosta. Alkava viikonloppu ilmeisesti sai ilmeen iloisemmaksi. Myös monesti perjantaille osuva tiilipäivä saattoi olla iloisemman ilmeen syynä. Arjen erityiset päivät erottuivat myös. Toripäivän saattoi päätellä siitä, että tietyt ihmiset tulivat vain silloin sivukyliltä keskustaan. Työkaverini ei kuitenkaan puhunut arjen rutiineista ja niiden merkityksestä ihmisen elämässä kuten tutkijat puhuvat, mutta ilmeisen selvästi hän tiedosti ilmiön.

En erityisemmin pitänyt varsinaisesta työstäni huoltoasemalla mutta pidin sinne tulevista ihmisistä. Varsinainen huoltoasematyöntekijän ammattitaitoni ei ollut välttämättä lajin eliittiä ja se saattoi joskus näkyäkin. Kerrankin eräs asiakas kysyi, että olenko ajatellut jotakin alan kurssia. Hänen kysymyksensä oli varmaan oikeutettu, sillä niin epätoivoiselta lampunvaihto hänen autoonsa näytti. Vastaukseni, josta työnantajani ei olisi ollut erityisen ylpeä, on vielä hyvin kirkkaana mielessä. Kerroin harkinneeni monia kursseja mutta mitkään niistä eivät kyllä valitettavasti liittyneet autoihin. Substanssi nimeltä auto ei minua motivoinut mutta ihmisten kanssa keskustelut kyllä. Näin jälkikäteen analysoiden olen tajunnut, että kun itse työ ei ollut erityisen hohdokasta, ilmeisesti teimme siitä muilla keinoin paremman ja itsellemme mielekkään. Ihmisten arjen seuraaminen ja siitä keskustelu muodostui tärkeäksi työn ohessa.

Nykyisen työni kannalta huoltoasematyökokemukseni oli antoisa: se opetti minulle sosiaalisen ympäristön havainnointia. Toki minulla piti olla siihen itselläni myös kiinnostusta. Sitä kai jo ensimmäinen tutkimusmatkani opettajan kotiin kertoo. Jopa tärkeämmäksi jatkon kannalta muodostui kuitenkin se, että en tullut valituksi epäpätevänä opettajan työhön. Nimittäin kun en tullut valituksi, opin ensiaskeleita ns. profession suojasta (esim. Laes 2005). Tarkoitin sillä yksinkertaisesti sitä, että ammatin nykyiset haltijat päättävät pitkälle siitä, ketkä ammatin kentälle pääsevät. Mikäli arveluni opettajaäidin toiminnasta poikansa valinnassa pitäisivät paikkansa, kyse on juuri profession suojasta. Minun vanhempien yhteydenotto

koulutoimenjohtajaan ei välttämättä olisi tuottanut myönteistä tulosta, ei siksi että he olisivat vanhempina tai ihmisinä epäilyttäviä vaan siksi, että yhteydenotto olisi minusta ollut noloa. Loppujen lopuksi sillä, tunsiko koulutoimenjohtaja minut vai ei, ei ollut mitään merkitystä. Kun olin aloittanut opiskelun luokanopettajakoulutuksessa, sijaisuuksia sain tehdä sen jälkeen asuinkunnassani niin paljon kuin vain ehdin. Mutta edelleenkaan koulutoimenjohtaja ei tuntenut minua.

Kun todistukseni oli vain keskinkertainen, jopa huono, tarvitsin kipeästi lisäpisteitä opettajan työkokemuksesta. Minun mahdollisuuteni saada niitä vain evättiin, ainakin kotipaikkakunnallani. Työkokemus lopultakin saattaa pikemmin ilmentää hyviä suhteita kuin alalle sopivuutta. Ainakin tässä näkökulmasta katsottuna työkokemuksen palkitsemisesta olikin syytä luopua. Järjestelmähän ei välttämättä toiminut tasapuolisesti. VAKAVA-hanke viimein lopetti työkokemuspisteiden antamisen.

En koskaan henkilökohtaisesti tavannut koulutoimenjohtajaa. Saatoin toki silloin tällöin hänet nähdä ohimennen mutta olimme ja jäimme toisillemme vieraiksi. Luottamus minuun kuitenkin kasvoi myöhemmin, ei siitä syystä, että olisin jotenkin muuttunut ihmisenä vaan siitä syystä, että joku takasi minun opettajaksi kelvollisuuteni. Kun opettajankoulutus takasi kelvollisuuteni, henkilökohtaisempaa tuntemista ei enää tarvinnutkaan. Olin jo opettajaheimossa. Ilmeisen ei-opettajamainen taisin kuitenkin olla, kun minulta tavan takaa kyseltiin ammatinvalintani perusteita.

Omissa opettajaopinnoissani sain alati selvitellä opiskelijakavereilleni toimintani perusteita ja valintojani. Ilmeisesti toimin kuin opettajaksi opiskelevan ei olisi syytä toimia. Suurta kummastusta herätti muun muassa se, että opiskelin luokanopettaja-opintojeni ohessa filosofiaa ja yhteiskuntapolitiikkaa. Muistan, että minulta kysyttiin, miksi opiskelen niitä kun minusta kerran tulee luokanopettaja. Muuta en osannut vastata kuin, että aihe kiinnostaa ja kai se opettajallekin sopii. Taisin ottaa opinnot kaiken kaikkiaan liian tunnollisesti. Yritin ihan tosissani miettiä eteen tulleita kysymyksiä. Opiskelukavereitteni tosissaan olemisista en niin varma ollut.

Yksi opiskelukokemus on jäänyt erityisesti mieleeni. Olin saanut tentti-ilmoitustaululle erityismaininnan oppimista käsittelevän kirjoitelmani vuoksi. En tiedä, erosiko se muiden kirjoitelmista muuten kuin pituudella. Kun muut taisivat kirjoittaa yhdestä kolmeen sivua, minä kirjoitin kymmenkunta. Ehkä se erosi sisällöllisestikin hivenen. Olin pohtinut muun muassa kysymystä, voinko sanoa oppineeni, että Lontoo on iso kaupunki, mikäli en ole siellä käynyt. Tällainen pohdinta ei kai ollut ihan tyypillistä. Opettajaa ei saisi kiinnostaa oppimisen kysymykset vaan opettamisen kysymykset. Valintakokeissakin kaikki niin haluavat opettajaksi mutta harvat taitavat todella olla kiinnostuneita oppimisesta.

Muistan vuosien takaa erään pedagogisten opintojen sivuainehaun, jossa olin arvioitsijana. Hakijoiden piti ennen valintakoetta kirjoittaa essee itsestä opettajana.

Yksi kirjoitus erottui muista siinä, että kun muut kirjoittivat kuinka hyviä he ovat opettamaan, muista poikkeavassa kirjoituksessa ihmeteltiin oppimisen vaikeutta ja sitä, että miksi opettaja niin useasti päivän aikana sanoo ”olkaa hiljaa”. Opettamisesta kirjoittaneet pääsivät kaikki koulutukseen, oppimisesta kiinnostunut ei.

En yritä kertoa, että olisin aikoinani ollut erinomainen, erityisesti oppimisesta kiinnostunut henkilö, kuten edellä kuvaamani koulutukseen pääsemätön, mutta aina silloin tällöin törmäsin erikoiseen opiskelukulttuuriin. Milloin opiskelin liian tunnollisesti, milloin harjoittelin liikaa. Ohjaava opettajani kenttäharjoittelussa vihjasi hienovaraisesti, että minä vietän huomattavasti enemmän aikaa koululla kuin muut opiskelijat. Erosin muista ilmeisesti silmiinpistävästi. Halusin harjoitella, mutta kulttuuri oli asettanut rajat, missä määrin ja millä intensiteetillä harjoitella. Paitsi, että olin törmännyt opettajaksi opiskelevien opettajaheimoon, olin törmännyt harjoittelupeliin (Kiviniemi 1997).

Kohtaamani asiat hämmästyttivät minua kovasti, sillä olin ollut siinä luulossa, että luokanopettajaksi haluavat ovat innostuneita opiskelemaan. Olihan heillä tyyppisesti takanaan vähintäänkin kohtalaisen hyvä koulumenestys. Minun menneisyydessä sellaista ei ollut. Vaikka opiskelemani ala tuntui oikealta, opiskelukulttuuri tuntui minulle väärältä, tai minä olin väärä opettajaksi opiskelevien kulttuuriin. Kokemustani ei voi tokikaan yleistää, mutta johonkin seinään tunnuin päästäni lyövän koko opintojen ajan.

Minua ihmetytti erityisesti se, kuinka vähän opettajaksi opiskelevat näyttivät olevan kiinnostuneita oppimisesta. Opettaminen toki kiinnosti. Kärjistäen voisi sanoa, että opettajakoulutuksen vaikein rasti näyttäisi olevan valintakoerasti. Kun on päässyt sisälle koulutukseen, kaikki muu meneekin sitten helpommin. Tai kaikki voimat ovat menneet jo edeltäviin opintoihin ja valintakokeisiin. Opettajaksi oppimisen kulttuurin oppiminen näyttäisi oman kokemukseni mukaan kiinnostavan monia enemmänkin kuin itse ammatin oppiminen. (Ks. Karjalainen 1991.)

Vaikka näkemykseni on henkilökohtainen, yllätyin kuinka vähän luokanopettajaopiskelijat olivat kiinnostuneita tieteenalansa – kasvatustiede – opiskelusta ja oppimisesta ylipäätään. Kun koulutukseen oli vaikea päästä, ajattelin sinne pääseiden olevan todellisia taitajia. Kuinka väärässä olinkaan. Tai taitavia he olivatkin mutta vain siinä suunnassa kuin itse halusivat. Minun oli pakko kysyä, miten he ovat ylipäätään tulleet valituksi koulutukseen. Oliko osa ns. virhevalintoja? He olivat kaikki kyllä motivoituneita, mutta mihin, jäin kysymään. Vai olinko lopultakin minä itse virhevalinta?

Mikä loppujen lopuksi on kenenkin motiivi hakeutua alalle, jää kuitenkin monesti hämärän peittoon. Pyrkijälle itselleenkin motiivit voivat olla tiedostamattomia. Pahimmillaan idealististen, myönteisinä pidettyjen uranvalintamotiivien taakse, saattaa jopa kätkeytyä neuroottisia taipumuksia ja arveluttavia motiiveja kuten halu nöyryyttää lasta (esim. Joseph & Green 1986; Jussila & Lauriala 1989, 19).

Edellä esittämäni kokemukset eivät ole pelkästään johdattaneet minua tutkimukseni aihepiiriin vaan ne ovat rakentaneet niitä näkökulmia, joista olen tarkastellut tutkimusaineistojani ja jopa ennen niitä, löytänyt tutkimuskysymykseni. Tässä tutkimuksessani teen yhden välitilinpidon siitä, millaiseen ymmärrykseen kiinnostukseni opiskeluun ja opiskelijavalintoihin liittyviin ja yleisempiinkin kulttuurisiin merkityksenantoihin on johtanut. Jotenkin minulla on sellainen olo, että tämänkään jälkeen nämä kysymykset eivät jätä minua rauhaan.

Tämän jälkeen on luontevaa siirtyä lukemaan lisensiaatintutkimuksestani laatimaa tiivistelmää. Edellä kuvattu ymmärrykseni muuttuu siinä konkreettiseksi toiminnaksi.

## 1.5 Lisensiaatintutkimukseksi pähkinänkuoressa

Tämän osan tarkoituksena on johdattaa lukija siihen ajattelutapaan, mikä minulla on valinnoista syntynyt pitkän tutkimushistorian puitteissa. Samalla kun esitän lisensiaatintutkimukseni (Räihä 2000) keskeiset elementit, käyn keskustelua metodisten ratkaisujeni kanssa. Väitöskirjassani niiden perusepistemologiassa ei ole juurikaan muutosta tapahtunut.

Lisensiaatintutkimukseni (Räihä 2000) koostui viidestä artikkelista<sup>1</sup>, joista ensimmäisessä (Räihä 1997) tutkin useasti luokanopettajakoulutukseen hakeneiden kokemuksia valintakokeissa hylätyksi tulemisestaan. Tutkimusaineiston keräsin vuonna 1996 seitsemältä useamman kerran luokanopettajakoulutukseen pyrkineeltä hakijalta. Tutkimuksen teon aikoihin heistä neljä oli päässyt luokanopettajakoulutukseen ja kolme päätynyt toiselle koulutuslalle. Heidän pyrkimiskertansa vaihtelivat 3–7. Toinen artikkeli (Räihä 1999) oli puhtaasti analyttinen tarkastelu valintahaastattelun luonteesta Wittgensteinin ajattelun viitekehyksessä. Kolmas ja neljäs artikkeli perustuvat samaan empiiriseen aineistoon kuin ensimmäisen artikkelikin, mutta tarkastelunäkökulmaa on siirretty kokemuksesta kohti bourdieumaista pääoman ja kentän käsitettä. Viides artikkeli, metodiartikkeli, on laadittu yhteistyössä professori Pentti Moilasan kanssa. Artikkelin alku on enimmäkseen Moilasan käsialaa ja loppuosa vastaavasti minun.

Kun aloin tutkia useasti luokanopettajakoulutukseen hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta, kiinnostukseni liittyi periaatteessa yhden kysymyksen tarkasteluun: Mikä saa pyrkijän hakemaan vuodesta toiseen? Kysymys alkoi kuitenkin varsin pian tuntua liian selvältä ja nopeasti ratkaistulta, sillä haastatteluissa kävi

<sup>1</sup> 1. Räihä, P. 1997. Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisestä. 2. Räihä, P. 1999 Valintahaastattelun kielipeli; 3. Räihä, P. 2001. Pääsykoe-pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner; 4. Räihä, P. 2000. Valintakoe ja opettajantyön myytit; 5. Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta.



suhteellisen nopeasti ilmi, että kun usko omaan soveltuvuuteen oli tarpeeksi vahva, jaksoi aina vuosittain alkaa uuden pääsykoeruljanssin. Myös hakijan tietoisuus siitä, että ketään ei varsinaisesti ”hylätä” valintakokeissa, vaikka itse termiä käytinkin, sai menemään kohti uusia pääsykoekoitoksia. Pyrkijöiden mielestä kyse oli vain pisteiden riittämättömyydestä, ei alalle soveltumattomuudesta. Kun ymmärrykseni valinnoista tuossa vaiheessa oli vasta muotoutumassa ja oli näin kovin rajallinen vielä, en osannut kiinnittää tähän hylkäämättömyyden keskusteluun riittävästi huomiota. Sen sijaan huomioni kiinnittyi siihen, miten valitusta ammatista ja valintakoeosioista useine pyrkimiskertoineen puhuttiin. Viime vuosikymmen alusta puoleen väliin saakka, ajalle jolle tutkimieni henkilöiden valintakoekokemukset sijoittuvat, valintakoeosioina olivat päänsääntöisesti kirjakuulustelu, opetustuokio ja yksilöhaastattelu. Pientä variaatiota saattoi olla luokanopettajayksiköstä toiseen sekä valintaosioissa että niiden pistepainotuksissa.

Alasuutari (1994, 34) rinnastaa tutkimuksen tekemisen ja arvoituksen ratkaisemisen toisiinsa. Samalla tavalla kuin arvoitus niin myös tutkimus(ongelma) ratkeaa annettujen vihjeiden perusteella. Arvoituksessa vihjeet ovat vain selvemmin ilmaistu kuin tutkimuksessa, jossa tutkijan on itse päätettävä isosta aineistosta, mitkä ovat vihjeitä. Kun haastatteluissa litteroitua materiaalia saattaa olla kymmeniä, jopa satoja sivuja, kestää tovin ennen kuin aineiston vihjeet alkavat hahmottua. Näin kävi minullekin. Vaikka luin kerta toisensa jälkeen tutkittavien haastatteluita, en vain yksinkertaisesti nähnyt tiettyjä asioita vihjeinä. Kun pyrkijät kertoivat ammatinvalinnastaan toisen ammatin kautta, saatoin alussa ja vielä varsin pitkään vain todeta, että valitusta ammatista – luokanopettajan ammatista – puhutaan nyt vain tällä tavalla. Omaa luokanopettajan ammatin valintaa perusteltiin muun muassa vetoamalla toimittajan ja insinöörin ammattien epäsoveltuuteen (Räihä 1997; 2000a; 2000b). Se miksi näin sanottiin, ei vain tahtonut aueta minulle. Alasuutarin termin sanottuna arvoitus ei ottanut ratketakseen. Sisimmissäni kuitenkin ounastelin, että lausahdukset kuten ”*minusta ei ole toimittajaksi, insinööriksi*” sisältävät jotakin syvempää kuin vain pelkän toteamuksen (ks. Moilanen & Räihä 2007).

Arvoitus olisi jäänyt minulta kenties ratkaisematta tai ehkäpä saanut erilaisen ratkaisun tai näkökulman, kuten laadullisen tutkimuksen metodioppaissa (esim. Eskola & Suoranta 1998) sanotaan, mikäli en olisi tutustunut Anssi Peräkylän (1990) tutkimukseen *Kuoleman monet kasvot*. Tarkkaan en muista syytä, miksi Peräkylän tutkimukseen tutustuin; ehkä vain silkasta mielenkiinnosta tai jonkun muun tutkimuksen ohjaamana. Tutkimus osoittautui minulle lopulta varsinaiseksi aarteeksi, vaikka tutkimuskohteena olikin elämän nurjempi puoli, sairaalakuolemat. Peräkylä (1990, 35–39) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota siihen, että sairaalahenkilökunta toi tutkijalle esiin kahta erilaista minää: tunteellisen ja lähelle tulevan ja tunteetoman etäälle jäävän minän. Jos esimerkiksi sairaanhoitajan toiminnasta välittyi tutkijalle toteutunut viileä minä, turvautui tutkittava puheissaan potentiaaliseen



tunteellisempaan minään: jos olisin toisella osastolla (esimerkiksi lastenosastolla), suhtautuisin kuolemaan tunteellisemmin. Peräkylän mukaan olennaista ei ole se, mille osastolle tunteettomuus tai tunteellisuus liitetään, vaan se että ne tuodaan rinnakkaisina asenteina esiin.

Peräkylä tarkastelee havaintoaan Coulterin (1979, 133) ajatukseen tukeutuen. Coulterin mukaan sosiokulttuurisesti moraaliset siteet liittävät tietäntyyppiset tilanteet ja määrätyt tunteet yhteen: hääpäivään liitetään iloa ja kuolemaan surua. Mikäli henkilöstä ei välity moraalisen konvention kaltaisia tunteita, meillä on oikeus tehdä kyseisestä henkilöstä tietynlaisia tulkintoja. Hän on joko moraaliton tai ei tajua tilannetta. Tätä taustaa vasten tulee ymmärrettäväksi sairaanhoitajien toiminta. Mikäli sairaanhoitajasta välittyy kuva kylmästä ja tunteettomasta ammattilaisesta, moraalisen konvention mukaisesti oikea asenne tuodaan esiin potentiaalisessa maailmassa, toisella osastolla. Näin sairaalan henkilökunta varmistaa sen, että tutkija ei tee heistä epäedullisia johtopäätöksiä. Samalla tavalla opettajaksi aikovan on varmistettava se, että tutkija ei tee hänestä epäedullista johtopäätöstä.

Peräkylän ja Coulterin avulla pääsin lähemmäksi arvoituksen ratkaisemista. Vastaavalla tavalla kuin Peräkylän tutkimuksessa sairaalahenkilökunnan asenteet tuotiin rinnakkaisina esiin, tutkimuksessani opettajankoulutukseen useasti pyrkineet toivat ammatit esiin eräänlaisina vastinpareina. Ammattien rinnakkain esittämisessä ei niinkään ole kyse sosiokulttuuristen moraalisten siteiden ja tiettyjen tunteiden välisestä suhteesta vaan pikemminkin oman luokanopettajan ammattiin sopivuuden (ylenpalttisesta) korostamisesta. Tähän tarkoitukseen väärän ammatin tai itselle sopimattoman, kuten insinöörin tai toimittajan, korostaminen sopii hyvin. Mielletäänhän molemmat sekä insinööri että toimittaja koviksi ja vastaavasti opettajan ammatti pehmeäksi ammatiksi. Näin lausahdus *”ei minusta ole insinööriksi”* tulee ymmärrettäväksi. Siljanderin ja Karjalaisen (1993, 96) termein sanottuna tutkimuskohteen piilevä logiikka, merkitys paljastui. Tällä tavalla toimien tutkittava viestii omaavansa pehmeää ja inhimillistä opettajalle sopivaa arvomaailmaa, ei kovan maailman arvoja.

Vaikka sairaalassa tilanteeseen kuuluvan oikean tunteen esille tuomisessa ja itselle sopimattoman ammatin korostamisessa on kyse eri asioista, on niillä yhteistäkin. Molemmissa nimittäin toivotaan, että tutkija ei tekisi tutkittavasta väärää johtopäätöstä. Kun haastattelemillani ihmisillä oli takanaan jo useampi koulutukseen hakeutumisyritys, luokanopettajan ammatin sopivuuden ylikorostaminen itselle toisen ammatin epäsopiisuuden kautta on varsin ymmärrettävä menettelytapa.

Pyrkijät kertoivat ammattivaihtoehtoistaan dikotomisesti. Vastaavaa dikotomisuuden on havainnut esimerkiksi Löfström (1999, 52–53) omissa tutkimuksissaan. Hänen mukaansa kulttuurisia identiteettejä rakennetaan usein kontrastiivisesti, konstruoimalla ja esittämällä jokin toinen yhteisö vastakohtana meidän yhteisöllemme ja kulttuurillemme. Pyrkijöiden tapauksessa ilmiö oli sama: ammattivaih-

toehdosta puhuttiin kontrastiivisesti. Ei ole tarpeen – kuten Löfströminkin toteaa – omaksua Claude Lévi-Straussin staattiseen strukturalismiin sisältyvää oletusta, että symbolinen kaksijakoistaminen on kaiken inhimillisen ajattelun ja kulttuuristen ja sosiaalisten muodostumien universaali piirre. Identiteettien rakentumisessa Löfströmin mukaan erottelu me/he ei ole koskaan jyrkkä eikä identiteetti lepää suoraviivaisen kaksijakoistamisen varassa – mutta kaiketi kaksijakoiset, dikotomisat erottelut (me/muut, sisällä/ulkona) ovat tavallinen mentaalinen malli. Ne ovat Löfströmin mukaan eräs tapa yrittää tuoda symbolista järjestystä maailmaan ja tehdä maailma hallittavaksi. Yksi mentaalinen malli on uskomukset. Myös niiden tehtävä on tehdä elämä helpommaksi ja ymmärrettäväksi. (Moilanen 2001, 65–70.)

Dikotomisen puhutavan lisäksi huomioni kiinnittyi haastateltavien tapaan puhua omasta valintakokeissa epäonnistumisestaan (Räihä 2000a; 2000b). Lähes poikkeuksetta epäonnistuminen johtui huonosti menneestä kirjakuulustelusta. Sen sijaan haastattelut ja opetustuokiot olivat menneet hyvin. Kun minulla oli tutkimushaastatteluissani käytössäni pyrkijöiden eri valintakoeosioista saamat pistemäärät, huomasin osan tutkittavistani puhuvan muunneltua totuutta tai muistavan pisteensä väärin. Pisteiden valossa kirjakuulustelu ei välttämättä ollutkaan mennyt huonosti ja vastaavasti haastattelut ja opetustuokiot eivät olleet menneet niin hyvin kuin tutkittavat itse kuvasivat. Kirjakuulustelun epäonnistumista ei edes yritetty peittää vaan avoimesti tuotiin esiin oma osaamattomuus kuten tutkimuksessa mukana ollut Tiina (Räihä 2000b, 370): *”Mut en mä ollu psykologiaa luku esimerkiksi ikinä lukiossa, et must ne kirjat oli aika sellasia niinku mä en tahtonut päästä niistä perille, musta ne oli vaan jotakin behaviorismia tai vaikka mitä tällaista sanahelinää...”* Samassa tutkimuksessa ollut Mikko jopa kyseenalaisti koko kirjakuulusteluosion tarpeellisuuden luokanopettajaksi aikoville: *”(...) ajatteli, että opettajankoulutus on myös sellainen koulutus, johon on mahollista päästä tällä tavalla, ei niin mahottomilla tämmösillä kirjatiedoilla. Siellä (Rovaniemellä/PR) se oli vähän typerästi järjestetty, että ensin oli se kirjakoe ja sitte vaan ne tietoniekat pääsi siitä sinne jatkoon.”*

Jos kirjakuulustelun epäonnistumista ei yritetty salata, samaa ei voi sanoa haastattelusta tai opetustuokiosta menestymisestä. Pääsääntöisesti tutkittavat kertoivat niiden menneen hyvin. Joidenkin kohdalla tämä pitikin paikkansa mutta ei kaikkien. Jos tutkittava kertoi epäonnistuneensa niissä, syy oli kaikissa muissa kuin itse tutkittavissa. Milloin syynä oli oman haastattelun huono sijainti (päivän päätteeksi), milloin sattuma, joka heitti eteen vastakkaista ajattelumaailmaa edustavat haastattelijat kuin pyrkijä koki itse olevansa. Myös väärin valittu opetustuokion aihe (esim. fysiikka) nähtiin syyksi. Parempi vaihtoehto olisi ollut valita inhimillisempi aihe. Jopa armeija nähtiin syyksi huonolle opetustuokiomenestykselle kuten Jussi asiaa kuvasi: *”(...) et mä olin tosiaan armeijan alottanu justinsa siinä ja oli riisuttu kaik-*

*kea yksilöllisyyttä pois mahdollisimman hyvin siinä vaiheessa koulutusta, niin hirveästi jännitin siellä luokan edessä, enkä osannu ottaa sitä porukkaa sillai otteeseen.”*

Katsoin ja pohdin löytämäni valintakoepuhetta ja olin sen kanssa pitkään ymmälläni. Kun tutkimukseni lähestymistapa oli laadullinen ja informantteja vähän, ei ollut mielekäästä raportoida frekvensseihin tukeutuen, vaikkapa tyyliin kaksi tutkittavista syytti kirjakuulustelua, vaan oli mentävä syvemmälle. Siljanderin ja Karjalaisen (1993) termin minun piti paljastaa tutkimuskohteeni sisäinen logiikka tai Alasuutarin sanoin ratkaistava arvoitus<sup>2</sup>: Miksi tutkittavat puhuivat valintakoeosioissa menestymisestä tai menestymättömyydestä edellä kuvatulla tavalla? Miksi kirjakuulustelun epäonnistumisesta puhuminen erosi muiden osioiden epäonnistumisen puhumisesta? Olisin jäänyt löydökseni kanssa vain pelkälle kuvailun tasolle, mikä ikävä kyllä on monesti laadullisten tutkimusten ongelma, mikäli en olisi saanut tässä vaiheessa apua tutkimukseni ohjaajalta. Kun kerroin hänelle löydökseni, hän totesi vain, että Karjalaisen (1991) opettajan ammattitaidon myytti on sittenkin olemassa. Pienen keskustelutuokion jälkeen löysin itseni lukemasta Karjalaisen tutkimusta. Sen jälkeen tutkimukseni aineiston piilevä logiikka tai arvoitus alkoi ratketa.

Karjalainen (1991) tutki opettajainhuoneen vuorovaikutuksen logiikkaa. Hän havaitsi muun muassa sen, että opettajan työn ongelmista ei juuri puhuta tai jos puhutaan niin vain oppilaan kautta. Karjalaisen mukaan opettajanhuoneen vuorovaikutusta ohjasi pyrkimys konsensukseen. Tämä konsensus ei kuitenkaan ole aitoa vaan ns. pintatason konsensusta. Kun kunkin opettajan todelliset mielipiteet ja ajatukset eivät tule julki, yhteisö, opettajaheimo, pysyy kasassa. Opettajuus on tässä mielessä kuin uskonnollinen kultti. Kun kaikki taustalla olevat eriävät mielipiteet tuotaisiin julki, koko kultti hajoaisi. (Karjalainen 1991, 19; Burlingame 1979, 4.) Rehtorin asema johtajana ei ollut myöskään helppo. Ainakin pedagogisella puolella se oli suorastaan vaikeaa. Hallinnollinen johtaminen sitä vastoin oli helpompaa. Kun rehtorit halusivat esimerkiksi ideoida pedagogisella puolella, se ei onnistunut suoraan vaan ujuttamalla. Lukuisten havaintojen perusteella Karjalainen päätyi näkemykseen, että opettajanhuoneen vuorovaikutusta ohjaa jokin piilevä. Tälle hän

<sup>2</sup> Uno Harva (1943, 5) on jo verrannut folkloristin (tutkijan) työtä salapoliisin työhön kuitenkin sillä erotuksella, että folkloristilla ei ole täyttä varmuutta, onko rikosta edes tapahtunut (Pöysä 1997, 300). Kirjallisuudesta löytyy tutkijan työlle myös muita rinnastuksia kuin salapoliisi. Grönfors (1982, 147–148) rinnastaa tutkijan ja kullankaivajan. Tutkijalle yllättäen eteen tupsahtavia asioita ei laiteta syrjään vaan niitä käsitellään kuin kultahippuja, jotka löytyivät sattumalta soranoton yhteydessä. Yksittäiset hiput voivat osoittautua sattumaksi, vaikka ohikulkijan tiputtamiksi tai niiden takaa paljastuu todellinen kultasuoni. Ginzburg (1996) katsoo tutkijan olevan kuin metsästäjä, joka on lukemattomilla pyyntimatkoillaan oppinut lukemaan näkymättömien saaliiden liikkeitä näkyvistä vihjeistä kuten jäljistä, katkenneista oksista, ulosteista, karvoista ja höyhenistä. (Helsti 2000, 33–34.)

antoi nimen *opettajan ammattitaidon myytti*. Se koostuu (Karjalainen 1991, 96–99) kolmesta osa-alueesta: yksityisyydestä, synnynnäisyydestä ja sanomisesta.

Samalla tavalla kuin kielioppi ohjaa piilevänä puhettamme, opettajan ammattitaidon myytti ohjaa piilevänä opettajan työtä ja antaa raamit opettajien ja rehtoreiden väliselle keskinäiselle ja laajemmin koko koulun vuorovaikutukselle. Yksityisyys tarkoittaa sitä, että kenenkään ei pidä puuttua opettajan työhön. Tässä mielessä se on kuin uskonto, yksityisasiasia. Ainakaan toiset opettajat eivät saa sitä arvostella. Opetustaito mielletään erityiseksi synnynnäiseksi kyvyksi. Opiskelijavalintojen tehtäväksi tulee tällöin vain löytää predestinoituneet. Kun opettajan ammattitaito mielletään opettajayhteisössä synnynnäiseksi, epäonnistuminen työssä kuvastaa tuon erityisen kyvyn puuttumista. Siksi opettajan työn vaikeuksista vaietaan. Sanominen liittyy likeisesti edellisiin. Kun opettajan taito on synnynnäistä, opettaja on aina oikeassa. Opettajan mielipiteiden tulee olla selkeitä, voimakkaita ja yksiselitteisiä (ks. oikaisuvaateet ensimmäisessä artikkelissa sekä luvussa 4.1). Karjalaisen havaitseman vuorovaikutuksen logiikka tulee siis ymmärrettäväksi opettajan ammattitaidon myyttiä vasten.

Siirsin Karjalaisen (1991) ajatuksen opettajan ammattitaidon myytistä opiskelijavalintaan. Erityisesti ajatus opettajan synnynnäisyydestä alkoi kiehtoa minua. Päättelin, että kun haastattelussa ja opetustuokiassa epäonnistumista on vaikea myöntää, kyseessä voi olla kulttuurinen, piilevä, näkemys opettajan ammatin synnynnäisyydestä, ei opittavana taitona. Kun opettaminen on synnynnäinen taito, se näkyy haastattelussa ja opetustuokiassa, ei kirjakuulustelussa. Jos näissä osioissa ei onnistu, omasta synnynnäisyydestä voi pitää kiinni syyttämällä muita tilanteeseen vaikuttaneita tekijöitä. Kun haastattelun koetaan arvioivan pyrkijän persoonaa, sen epäonnistumisesta on vaikea puhua. Licensiaatintutkimuksen aikoihin en vielä nähnyt myytin ”sanominen” merkitystä kokonaisuudessa.

Jälkeenpäin olen kyllä törmännyt sanomisen myyttiin useasti. Valintatoimikunnan puheenjohtajana olen vuosittain saanut luettavakseni luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden, mutta pääsemättömien, valintatulosta koskevia oikaisuapyyntöjä. Mikäli pyrkijä hakee oikaisua tai muutosta haastattelun pisteisiin, sitä perustellaan usein kahdella tavalla. Ensinnäkin haastattelusta jäi vaikutelma, että se meni hyvin. Toiseksi vedotaan siihen, että hakija oli saanut sanottua ja ilmaistua asiansa, mielipiteensä ja näkemyksensä selkeästi ja ytimekkäästi. Uskomus, että opettajan pitää osata sanoa ja ilmaista itsensä selkeästi, näyttää olevan lujassa.

Licensiaatintutkimuksessani päädyin kahteen päätulokseen. Ensimmäisen mukaan puhe valintaosioista on itse asiassa puhetta opettajan ammatin kulttuurisesta luonteesta. Toiseksi pyrkijöillä saattaa olla varsin myyttinen kuva opettajan ammatista. Ollessaan liian voimakas, se voi olla jopa este koulutukselle. Mikäli ajatus opettajan ammatin erityisestä synnynnäisestä taipumuksesta on lujassa, se vaikuttaa myös koulutukseen. Pahimmillaan koulutuksesta tulee vain riitti. Myös

opettajan ammatin uusiutuminen saattaa, jos ei estyä niin ainakin hidastua, myytin vaikutuksesta. Niinpä päädyin sellaiseen johtopäätökseen, että valintojen ei pidä ainakaan tukea tai lisätä ammatin myyttistä rakennetta. Tuossa vaiheessa uraa ja ymmärrystäni uskoin kirjakuulustelun voimaan purkaa myyttistä rakennetta. Siksi ehdotin, että kirjakuulustelun asemaa pitää korottaa valintakokeessa. Tutkimukseni tulosten perusteella ehdotukseni tuntui minusta mielekkäältä mutta toinen tarkastaja lausunnossaan ei lämmennyt sille.

Kannanotto valintakokeen kirjakuulustelun merkityksen lisäämisestä (s. 106) on oudoksuttava, kun ottaa huomioon, että kysymys on kuitenkin ammatista, jonka olennainen osa on pystyvydestä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Eri asia sitten on, millä tavoin sitä koetetaan selvittää. Kirjakokeilla se ei tahdo ainakaan onnistua.

Vaikka tuolloin kymmenen vuotta sitten muistan ihmetelleeni lausunnonantajan vähättelevää suhtautumista ajatukseeni kirjakuulustelun lisäämisestä, nyt ymmärrän hänen näkemyksensä paremmin. Synnynnäisyyden myyttiä voi toki kirjakuulustelun painoarvoa lisäämällä koetella, mutta sosiaalisen kyvykkyyden arvioijaksi kirjakuulustelusta tuskin on. Ehkä en osannut tuolloin vielä tarpeeksi hyvin argumentoida ajatusrakennelmaani. Kenties ajatuksellani kirjakuulustelun painoarvon nostamisesta yritin osaltani luotsata minua häirinnyttä käytännönläheistä luokanopettajakoulusta kohti teoreettisemman koulutuksen eetosta. Koulutus oli mielestäni tuolloin liikaa käytännön toimintaa kuin teoreettisen käsitteistön muuttumista opettajan työkaluksi.

Lisensiaatintutkimuksen toisessa artikkelissani *Valintahaastattelun kielipeli* pohdin haastattelun ontologiaa Wittgensteinin (1981, alkup. 1953) kielipelin käsitteen kautta. Artikkelini ei sisällä empiiristä aineistoa vaan on puhtaasti analyyttinen tarkastelu haastattelutilanteesta ja sen reunaehdoista. Näkemykseni mukaan haastateltavien on puhuttava ns. sosiaalisesti suotuisasti kulttuurisen opettajakuvan viitoittamana. Pyrkijä ei nähdäkseni voi ottaa irti ottoa kulttuurisesti hyväksi nähdystä opettajakuvasta. Näin pakostakin pyrkijöiden vastaukset ovat hyvin samankaltaisia. Kokonaan toinen asia on, ovatko ne totta. Päädyin toteamaan, että loppujen lopuksi haastatteluvastauksilla ei ole mitään tekemistä totuuden kanssa. Myös tästä toteamuksesta tarkastaja päätti huomauttaa minua, syystäkin. Koska ilmeisesti olin niin tohkeissani analyyttisestä tarkasteluni loogisuudesta, en malttanut ajatella pidemmälle. Toki osa vastauksista on totta, osa taas ei.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajakoulutuksen valintojen takaa löytyy kulttuurisesti syvään juurtuneita merkitysrakenteita. Siksi analyysissä onkin päästävä valinnoista esitettyjen käsitysten ja valintoihin liittyvien kokemusten ilmimerkitysten

taakse, lokeroon neljä kuviossa 2. Tällainen pyrkimys on entistä vahvemmin ohjannut tutkimusaineistojeni analyysia.

	<b>Tiedostettu</b>	<b>Tiedostamaton</b>
Yksilöllinen	1. tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset	2. piilotajunta
Yhteisöllinen	3. yhteisön rooliodotukset, normit, ihanteet, moraali	4. yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt
Universaali yhteisöllinen	5. yleispätevät tiedostetut ideat ja moraali	6. yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät

**KUVIO 2. Merkitysten tasot (Siljander & Karjalainen 1993, 86; Moilanen & Räihä 2007, 48)**

Siljander ja Karjalainen (1993) erottavat toisaalta yksilölliset ja yhteisölliset sekä tiedostetut ja tiedostamattomat merkityksenannot. Näitä ei kuitenkaan pidä nähdä liian ehdottomina, sillä yksilöllisissä merkityksenannoissa on yhteisöllinen pohjansa ja tiedostamattomat merkityksenannot voivat tulla tiedostetuksi. (Moilanen & Räihä 2007, 48.) Karjalaisen (1991) mukaan kouluorganisaatiossa on näkyvä ja pimeäksi jäävä puoli. Vastaavasti ajattelen, että niin luokanopettajakoulutuksen valinnoissa kuin niiden ympärille muodostuneissa kulttuureissa on näkyvä ja piiloon jäävä puoli. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä tuo pimeä puoli näkyväksi.

## 2 Luokanopettajakoulutuksen valinnoista ja niiden muutoksista

### 2.1 Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen historiaa

Tässä luvussa tarkastelen valintakokeissa tapahtuneita muutoksia. Pääasiassa keskityn 1990-luvun valinnoista eteenpäin. Historiaan käänän katseeni vain sen verran kuin se on välttämätöntä sekä nykykäytänteiden että artikkeleitteni sanoman ymmärtämiseksi. Mikäli lukija haluaa yksityiskohtaisemman selvityksen luokanopettajien valintakokeiden historiasta, kannattaa tutustua viittaamieni teosten, kuten Rinne (1986) ja Kähkönen (1979) sekä Nurmi (1979), antiin.

Yhtä kauan kuin Suomessa on ollut luokanopettajia (aiemmin kansakoulunopettajia), alalle soveltumista on tavalla taikka toisella arvioitu. Jokainen hakija oli nähtävä ja arvioitava ja tuo periaate on voimassa edelleen. Matkan varrella tuosta periaatteesta on kuitenkin hetkellisesti lipsuttu. Nimittäin ylioppilaspohjaiseen luokanopettajanvalmistukseen, sen alkuaikoina, opiskelijat otettiin pelkästään hakemusasiakirjojen perusteella, pyrkijää näkemättä (Kähkönen 1979, 115). Vuonna 1953 Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa opettajaopintonsa poikkeuskoulutuksessa aloittanut, pelkillä papereilla sisään otettu ei muistele käytäntöä hyvällä. Kysymys soveltuiko hän lopulta opettajaksi, vaivasi häntä aina eläkkeelle asti.

Tästä opiskelijaksi valinnasta tuli minulle, ehkä jollekulle muullekin, elinaikainen kompleksi. Meitähän ei testattu, soveltuvuuttamme ei mitattu. Siinä vaiheessa kun työhön alkoi leipääntyä, kaikersi mielessä: missähän sitä olisi, jos meilläkin olisi ollut ammatinvalinnan ohjaukset ja soveltuvuuskokeet... Alalle-ajautumissyndrooma vaivasi ihan uran loppuvuosiin asti. (Kosonen 2002, 156; Puhakka-Mäkinen 1998.)

Rinne (1986, 205; myös Kemppinen 2006, 15–16) on tarkastellut tutkimuksessaan kansakoulun- ja ala-asteenopettajien kvalifikaatioita vuosina 1851–1986. Rinteen mukaan opettajavalikoinnin kriteerien perusteella voidaan erottaa erilaisia opettajaihanteita, kullekin ajalle sopivia hyveitä. Vuosina 1850–1917 opettajilta edellytettiin uskollisuutta, ahkeruutta, nuhteettomuutta, hurskautta, ruumiin terveyttä ja säännöllisyyttä. Myöhemmin (1917–1958) opettajan oli oltava puhdasmaineinen,



ruumiiltaan terve ja säännöllinen sekä lisäksi musikaalinen. Vuosina 1959–1970 korostettiin esiintymistaitoisuuden ja hyväkäytöksisyyden tärkeyttä. Edelleen opettajalta vaadittiin tervettä ruumista ja säännöllisyyttä sekä musikaalisuutta. 1970–1986 esiintymistaitoisuuden lisäksi opettajalta edellytettiin harrastuneisuutta, koulussa menestymistä, ekstroverttiyttä ja soveltuvuutta. Nykyiset opiskelijavalinnan kriteerit, joissa korostetaan hakijan motivoituneisuutta ja soveltuvuutta, tuntuvat kovin väljiltä ilmaistuilta entisiin kriteereihin verrattuna (Laes 2005, 79–80).

Jos nykyään valintakriteerit ovat varsin väljät ja epämääräisetkin, alkuajan ja vielä pitkään sen jälkeenkin valintakriteerit olivat suorastaan tiukat. Vuoden 1863 seminaariasetus määritti hyvinkin tarkasti ne ehdot, jotka hakijan oli täytettävä tullakseen valituksi seminaariin. Kokelaan tuli olla vähintään 18-vuotias, rippikoulun käynyt, fyysisesti terve, mieleltään rauhallinen ja käytökseltään moitteeton. Lisäksi hakijalla oli oltava tarpeellisia alkeistaitoja ja tietoja kuten hyvä kristinopin hallinta, sopiva sisälukutaito, virheetön kirjoitustaito välttävällä käsialalla, jonkinlainen taito neljän laskutavan käyttämisestä kokonais- ja murtoluvuilla, taipumusta piirtämiseen ja lauluun sekä kätevyyttä käsitöihin. Omakätisesti laadittuun ja allekirjoitettuun hakemukseen oli liitettävä mukaan papinkirja, lääkärintodistus, todistus säädetyistä taidoista ja sekä todistus hakijan mielenlaadusta ja sopivuudesta opettajan toimeen. (Nurmi 1979, 121.)

Alkuaikoina pääsytkinnot eivät olleet järjestelyiltään kovinkaan laajoja hakijoiden vähyyden vuoksi. Kun hakijoita oli vähän, lähes kaikki pyrkijät otettiin koulutukseen mutta vain harva heistä suoritti koulutuksen loppuun asti. (Nurmi 1979, 123.)<sup>1</sup> Nykyään tilanne on juuri päinvastainen. Hakijoita on ollut runsaasti ja vain pieni osa heistä, noin joka kahdeksas, on otettu koulutukseen. Vain muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta koulutuksen aloittaneet käyvät sen myös loppuun.

<sup>1</sup> Jyväskylän seminaarin ensimmäiseen koulutukseen vuonna 1863 haki määräajassa 18 naista ja 42 miestä. Kaikki naiset kutsuttiin kokeeseen. Kun osa miesten hakemuksista oli puutteellisia, miehistä kahdeksan jätettiin kutsumatta. Koeajalle seminaariin otettiin 33 mies- ja 16 naisopiskelijaa. Kaikki eivät kuitenkaan aloittaneet opintojaan. Kirjoihin on merkitty 15 naisopiskelijan ja 24 miesopiskelijan henkilötiedot. Ennen koeajan päättymistä, kolmea miesopiskelijaa kehoitettiin vapaaehtoisesti lähtemään seminaarista huonon opintomenestyksen takia. Vain yksi totteli ja kaksi muuta erotettiin maaliskuussa 1864 huonon välitodistuksen perusteella.

Miesopiskelijoista kahdeksan ja naisopiskelijoista puolet jätti opintonsa kesken. Kaksi naista lopetti opintonsa jo heti alussa mentyään avioliittoon seminaarilehtorin kanssa. Toinen heistä oli kirjailija Minna Canth. Eräs naisopiskelija avioitui miesseminaarilaisen kanssa. Kolme naista keskeytti opintonsa sairauden takia ja yksi siirtyi yhden vuoden opiskeltuaan opettajaksi Uuraisille. Nelivuotisen kurssin määräajassa suoritti vain seitsemän naista. Miesten keskeyttämisen syinä olivat lähinnä opintomenestyksen heikkous ja huono käyttäytyminen. Ensimmäinen seminaarissa rangaistu opiskelija oli kuitenkin nainen. Hän oli punannut poskiaan. (Nurmi 1979, 136–138.)



Alkuaikoina pääsykokeet kestivät hakijalle 3–5 päivää. Ne olivat seminaarin alusta aika pitkälle 1950-luvulle asti, hivenen vaihdellen, kutakuinkin seuraavanlaiset (Rinne 1986, 142):

- 1) seminaarin johtajan puhuttelu
- 2) lääkärintarkastus
- 3) kouluaineiden kokeet (aluksi lähes kaikkien)
- 4) yleiskoe
- 5) laulukoe
- 6) soittotaidon tutkinta

Kun alkuaikoina hakijoiden lähtötaso oli hyvin kirjava eikä myöskään ollut riittävää pohjakoulutustasoa osoittavia todistuksia, eri kouluaineiden osaamisen arvioimien valintakokeessa oli välttämätöntä. Lisääntyneen pohjakoulutuksen myötä kaikkiin kouluaineisiin kohdistuneet kokeet kuitenkin poistuivat. Kiintoisaa, kuten Rinnekin toteaa, että juuri laulu-, piirustus- ja kirjoituskokeet säilyivät pakollisina varsin pitkään, osin aina 1970-luvulle asti. Taito ja taide-aineilla on ollut opettajaksi aikovien rekrytointiprosessissa Rinteen (1986, 165) mukaan oma merkityksensä. Ensinnäkin niillä varmistettiin rekrytoitavan opettajan sekä oikea kulttuurinen suuntautuminen että kulttuuripääoman riittävyys. Toisaalta taito- ja taideaineet, etenkin laulu- ja piirustustaito, olivat opettajalle hyödyllisiä pedagogisista syistä. Niiden avulla katsottiin opettajan voivan virittää oppilaissa motivaatiota myös muissa aineissa. Piirustuksen katsottiin olevan tärkeä taito siksi, että opettaja saattoi piirtämisellä havainnollistaa opetustaan taululle.

Aivan ehdottomia esimerkiksi laulutaidon suhteen ei kuitenkaan oltu. Laulutaito olisikin muodostunut monelle koetinkiveksi, mutta seminaarin johtaja saattoi omalla harkinnallaan valita koulutukseen myös sellaisen hakijan, jonka laulutaito oli puutteellinen. Tällaisen pyrkijän valinnalle oli myös asetuksellinen tuki, sillä laulun, voimistelun ja käsitöiden teon osaamisen puute ei saanut olla koulutuksen valinnan este. Toisaalta soitto- ja laulutaitoa pidettiin jopa niin tärkeänä, että seminaariopettajain kokouksessa 1930 ehdotettiin soitto- ja laulukokeen kompensoivaa merkitystä mikäli jokin muu pääsykoeosio ei olisi onnistunut riittävästi. (Nurmi 1979, 124–125.)

Jos hakijan muusikin taidoissa oli vielä mahdollisuus antaa myönnytyksiä, opettajan terveen ruumiinrakenteen vaateessa ei lipsuttu.<sup>2</sup> Alussa lääkärintarkastuksen funktio oli enemmän kulkutautien ja sairauksien ehkäisemisessä kuin vahvojen kokelaiden löytämisessä (Rinne 1986, 142). Mutta aikaa myöten terveen ja vahvan ruumiin löytäminen oli entistä tärkeämpää. Tulevan opettajan oli oltava paitsi ruumiltaan myös mieleltään mallikansalainen. Pelkkä hakemusasiakirjaan

<sup>2</sup> Opetushallitus saattoi myöntää luvan sellaiselle, jonka terveydessä oli puutteellisuuksia (Rinne 1986).

liitetty lääkärintodistukseen ei riittänyt takaamaan hakijan ruumiillista terveyttä vaan heti seminaarin alettua opettajakokelaille suoritettiin lääkärintarkastus. Vielä ennen puolen vuoden koeajan loppumista, eli ennen lopullista hyväksyntää, ruumiin terveys tarkastettiin vielä kertaalleen. Koeajan aikana seminaarilääkäri tarkkaili erityisesti niitä oppilaita, joiden ruumiinrakenteessa ja terveydentilassa hän oli havainnut epäilyttävää (*mallikansalaisen idea*). Paitsi että hakijan oli oltava ruumiiltaan terve, tuleva ammatti vaati haltijaltaan ryhtiä ja tarmoa, ja keskeisintä oli näin omien liikkeiden hallinta. Siksi voimistelu kuului osana valintakokeisiin. Puhevikaiset, ääntämis- ja äänenkäyttövirheet oli myös karsittava. (Rinne 1986, 150–153, 163–164.)

Valintojen alussa ja vielä paljon myöhemminkin seminaarin johtajalla on ollut suuri valta pääsykokeissa. Hänen harkinnassaan viime kädessä oli, otetaanko hakija koulutukseen vai ei. Vaikka johtaja ja (tai ennen) seminaarin rehtori myöhemmin, suoritti lopullisen valinnan, hänen täytyi perustella se, mikä johti hakijan hyväksymiseen tai hylkäykseen. Vaikka rehtoreilla oli suuri valta, heidän toimintaansa kuitenkin ohjattiin ja seurattiin. Esimerkiksi vuoden 1957 valintakokeiden tulokset piti raportoida opetusministeriöön hyvin tarkkaan. Niissä piti käydä ilmi jokaisen hakija hyväksymis- tai hylkäämisperusteet. Hylkääminen tai hyväksyminen saattoi tapahtua rehtorin puhuttelun, entisen oppikoulun rehtorin antaman lausunnon, oman elämänkerran selostuksen, mahdollisesti hankkimalla lisäselvityksen tai pääsykokeesta saaman vertausluvun perusteella. (Kähkönen 1979, 115.)<sup>3</sup>

Oppikoulun rehtorin, hakijalta salattujen, lausuntojen tarkoituksena oli toimia eräänlaisena ”mainetodistuksena” henkilöltä, joka oli ollut pitkään kokelaan kanssa tekemisissä. Rehtorin lausunto kohdentui hakijan luonteenlaatuun, luotettavuuteen, kulttuuriseen suuntautumiseen ja kuuliaisuuteen: tavoitteena oli hankkia tietoa hakijan elämänhistoriasta ja kouluinstituutioon sopeutumisesta niiltä, jotka olivat kokelasta pitkään ”koulineet”. Rinteen sanoin, hakijasta saatiin näin sosiaalinen profiili, joka oli aivan toisenlainen kuin koulutodistuksen kertova kognitiivinen profiili. (Rinne 1986, 162.)

Oppikoulun rehtorin virkavastuulla antama lausunto oli tärkeä. Sillä yritettiin päästä kiinni sellaisiin henkilöihin, joille oli ennustettavissa kielteistä ammattikehitystä. Tutkimukset olivat jo 1960-luvulla tuoneet tietoa siitä, minkälaiset ominaisuudet olivat yhteydessä huonoon urakehitykseen. Yksi indikaattori oli aikaisemmat epäonnistuneet yritykset sijoittua jollekin toiselle ammattialalle. Siitä tutkimusten mukaan saattoi seurata opettajan ammatti hätäratkaisuna, ei todellisena sitoutu-

<sup>3</sup> Nykyään mikään taho ei vaadi vastaavaa selontekoa hyväksymisen ja hylätyksi tulemisen syistä. Mikäli pyrkijä on tyytymätön, hän voi pyytää oikaisua valintaan. Vaikka oikaisuvaateen tekijät syitä huonoille pisteille tivaavatkin, niitä ei välttämättä anneta vaan ylimalkaisesti todetaan, että valintamenettelyssä ei ole tapahtunut virhettä.

misena.<sup>4</sup> Toinen riskitekijä oli hakijan tunne-elämän tasapainottomuus. Rehtorilla katsottiin olevan siitäkin tietoa. Kun hakijan ja rehtorin yhteinen koulutaival saattoi olla pitkäkin, hakijan tunne-elämän tasapainottomuus, joka näkyi muun muassa ärtyneisyytenä ja tuskaisuutena, kouluun sopeutumisen puutteellisuutena, epäjohdonmukaisena ajatteluna, huolimattomuutena ja kielteisenä sekä välinpitämättömänä suhtautumisena kasvaviin, olisi tullut ilmi. (Kähkönen 1979, 116.)

Aikanaan valintaprosessissa luotiin siis hyvin kokonaisvaltainen, pitkäaikainen kuva hakijasta lääkärinlausuntoineen ja oppikoulun rehtorin näkemyksineen sekä erinäisin todistuksin. Näin saatiin riittävä varmuus hakijan mallikansalaisuudesta, jolla ei ole ainakaan näkyvää fyysistä vikaa eikä puheongelmaa. Oppikoulun rehtoreiden lausunnoilla olemassa olevan koulun eetokselle haettiin jatkuvuutta: kaiketi enimmäkseen kuuliaiset ja sopeutujat saivat myönteisen lausunnon. Vaikka oppikoulun rehtorin pyrkijää koskevat lausunnot poistuvat vuonna 1974, sopeutuvuuden ja kuuliaisuuden idea ei nähdäkseni poistunut vaan sen arviointi muutti muotoaan. Palaan tähän kysymykseen luvussa 4.8.

Rehtoreiden ”yksinvallasta” valinnassa luovuttiin vasta niinkin myöhään kuin 1974 (Rinne 1986, 177). Tuolloin määrättiin, että kunkin opettajankoulutusyksikön oli perustettava laitokseensa kolmihenkiset valintalautakunnat sekä kolmijäseniset valintatoimikunnat. Opettajankoulutusyksikön rehtorin viimekätisen näkemyksen korvaaminen raadin näkemyksellä paransi hakijan oikeusturvaa yhden hengen mahdolliselta mielivallalta. Sama mielivalta tai yksinvalta koski tietenkin myös oppikoulun rehtorin launsoja. Näissä muutoksissa ei ollut kuitenkaan pelkästään kyse yksinvallan minimoimisesta vaan myös siitä, että 1970-luvulla ei uskottu kovin voimakkaasti tieteellisten menetelmien kykyyn ratkoa opettajaksi soveltuvuutta.<sup>5</sup> Usko objektiivisiin mittareihin siis horjui. Kun objektiivisia mittareita ei koettu valideiksi, päädyttiin valinnassa kolmihenkisen raadin pyrkijää koskevaan harkintaan ja arviointiin. Vielä nykyäänkin on voimassa sama periaate: hakijan hyväksyminen tai hylkääminen ei tule perustua yhden arvioitsijan näkemykseen. Valinnan luotettavuutta yritettiin lisätä arvioitsijasta lähteviä virhelähteitä minimoimalla, esimerkiksi valintakoulutuksilla. (Alikoski 1974.)

Opetusministeriö, joka antoi viimeiset valintoja koskevat ohjeistukset kevättävella 1993 (Liimatainen 2002), ohjeisti valintoja aikanaan aika tiiviisti. Esimerkiksi vuoden 1957 ohjeiden mukaan pääsyutkinnon tuli koostua neljästä erillisestä

<sup>4</sup> Jyväskylässä 1990-luvulla ja myöhemminkin pyrittiin löytämään ns. valveutuneita ammattipäätöksen tekijöitä (esim. Kari 1996; 1997b). Menettely oli jopa päinvastainen kuin 1960-luvun tutkimuksiin nojaava käytäntö. Useammat ammattikokeilut saattoivat olla hakijalle jopa meriitti.

<sup>5</sup> Suomessa usko tieteen kykyyn ratkoa opettajaksi soveltuvuutta oli vankempi kuin Ruotsissa. Siellä opettajaksi soveltuvuus oli pikemmin filosofinen kysymys (esim. Marklund 1968, 131–136; Sundgren 1967; myös Kähkönen 1979, 114 sekä Härmäläinen 1980).

kokeesta sekä lääkärintarkastuksesta joko pääsyttutkintopäivänä tai hakemukseen liitettynä lääkärintodistuksena. Kunkin hakijan oli osallistuttava esiintymiskokeeseen, joka oli kuvitteellinen luokkatilanne. Tämän kuvitteellisen kokeen pohjalta myöhemmin kehitettiin oppilaiden kanssa toteutettava autenttinen opetustuokio. Niin kuvitteellisessa luokkatilanteessa kuin myöhemmin autenttisisessa opetustuokiossa kokelas sai valita aiheensa kolmesta vaihtoehdosta. Kuviteltua luokkatilannetta, joka kesti 8–10 minuuttia, seurasi kolmihenkinen arvostelijalautakunta. Arviointi kohdistui aineksen valintaan, sen sisällölliseen selvytyteen, aineksen käsittelytapaan sekä puheteknilliseen puoleen. Hakijan oli osallistuttava myös kaksi laulua käsittävään laulukokeeseen. Piirustuskoe, joka edellytti muisti- ja mielikuvapiirustusta, kesti 15 minuuttia. Olennaista oli arvioida hakijan kyvykkyyttä havainnollistaa opetustaan taulupiirroksin. Lisäksi rehtorin puhuttelua varten oli kirjoitettava omaelämäkerta 45 minuutissa. (Kähkönen 1979, 115.)

Vuodesta 1950 aina 1970-luvun vaihteeseen valintakokeet pysyivät rakenteellisesti varsin samansisältöisinä. Vuonna 1971 valinnoissa tapahtuikin sitten kaksi isoa muutosta. Tuolloin käyttöön otettiin persoonallisuustesti: *Eysenckin Personality Inventory*, erityisesti sen ekstroversio-introversio ulottuvuus. Kovin pitkään persoonallisuustesti ei kuitenkaan ollut mukana valintakokeissa ja jo vuonna 1975 se poistettiin. (Rinne 1986, 176–177.) Toisesta muutoksesta tulikin sitten paljon pitempiäaikainen käytäntö. Kuvitteellisen opetustapahtuman sijaan käyttöön otettiin aito oppilaiden kanssa toteutettava opetustuokio, jonka elinkaari kesti aina vuoteen 1996. Autenttiseen opetustuokioon siirtymisen taustalla olivat tutkimushavainnot siitä, että esiintymiskoe, kuvitteellinen opetustapahtuma, ennusti parhaiten tulevaa opetustaitoa. Opetustuokion, joka annettiin III tai IV luokan oppilaille, kesti 10–15 minuuttia. Kolmijäseninen arvostelulautakunta kiinnitti huomiota opetettavan aineksen jäsentelyyn ja johdonmukaiseen käsittelyyn. Myös vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä tilanteiden joustavuuteen kiinnitettiin huomiota. Lisäksi arvostelijat pyrkivät saamaan yleisvaikutelman pyrkijän opettajakyvystä. (Kähkönen 1979, 118.)

Rinteen (1986) mukaan valinnoissa tapahtui vuonna 1977 eräänlainen didaktinen käänne. Tuon jälkeen koulutukseen aikovan elämänhistoriaan, persoonallisuuden piirteisiin tai luonteeseen ei kiinnitetty virallisella tasolla enää mitään huomiota. Rinteen sanoin ruumiin valikointia (lääkärintarkastus) ja normaalin puheen valikointia (suullinen esitystaito) kriteereinä lievennettiin. (Rinne 1986, 179.)

Vaikka oikean puheen valikointia kriteerinä lievennettiin, silti maininta mahdollisesta puheviasta valinnan esteenä eli aina 2000-luvulle asti korkeakoulujen valintaoppaiden hakuohjeissa. Pisimpään, aina vuoteen 2004 saakka, ilmoituksesta piti kiinni Joensuun opettajankoulutusyksikkö. Varsin luultavaa kuitenkin on, että vaikka ilmoitus puheviasta jäi yliopistojen hakuoppaista pois, se sisältyi valinnan käytännön toteutukseen. Ainakin Jyväskylässä puheentarkastus oli mukana vielä

vuoden 2006 valinnoissa, tosin mielipiteet sen tarpeellisuudesta olivat alkaneet jo jakautua. Siksi valintatoimikunnan oli otettava asiaan kanta. Niinpä toukokuun 29. päivänä päivätyssä valintatoimikunnan muistiossa todetaan: ”*Puheentarkastus päätettiin pitää vielä tämän vuoden. Mietitään puheen tarkastuksen liittämistä viestintäopintoihin*”. Puheentarkastus ainakin Jyväskylässä ikään kuin hiipui pois. Jälleen pitkä jatkumo valintahistoriassa oli päättynyt, ainakin Jyväskylässä. Ihmisten mielistä selkeän puheen eetos ei kuitenkaan ole hävinnyt mihinkään.

Vaikka arvioinnissa hakijan puheeseen ei ainakaan virallisesti kiinnitetä huomiota ainakaan Jyväskylässä, pyrkijöille asia tuntuu olevan merkityksellinen. Tämä käy ilmi muun muassa hakijoiden laatimissa oikaisupyynnöistä (ks. ensimmäinen artikkeli). Ote yhdestä oikaisupyynnöstä todentaa asiaa: ”*Mielestäni pystyin kertomaan ajatuksistani selkeästi ja perustelin näkemykseni varsin hyvin sekä selkeästi. Tunsin onnistuneeni siinä (haastattelussa/PR) jopa aiempia haastatteluistani paremmin*”. Hakija ei siis jäänyt sanattomaksi. Mitäpä muuta paremmin onnistuminen voisi tarkoittaa kuin entistä selvempää ja jäsentyneempää puhetta ja sanomaa.

## 2.2 Yhteisvalintatyöryhmä ja erityisesti mieskysymys

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijat on valittu yhteisvalintaa käyttäen jo vuodesta 1980 asti.<sup>6</sup> Kuten myöhemmin VAKAVAAn myös yhteisvalintaan siirtymistä perusteltiin kalliilla ja raskaalla esivalintakäytännöllä. Suuren hakijamäärän vuoksi hajautettu haku ei taannut hakemusten tasapuolista käsittelyä ja hakija joutuikin täyttämään kuhunkin hakemaansa opettajankoulutusyksikköön oman hakulomakkeensa. Yhteisvalintaan siirryttäessä hakijan toiminta helpottui. Hän saattoi hakea yhdellä hakemuksella useampaan paikkaan (kolme kohdetta). Yhteisvalinnan toteuttamispaikaksi määrättiin Jyväskylä. Yhteisvalintatyöryhmään tuli edustaja jokaisesta opettajankoulutusyksiköstä. Jäsenet olivat lähinnä opintoasiainpäälliköitä tms. Yhteisvalintatyöryhmän tehtäväksi valtakunnallisena organisaationa tuli esivalinnan pisteytyksen laadinta ja sen tarkistaminen vuosittain. (Liimatainen 2002, 25–26.)

Kun sukupuolikiintiöt, jotka luokanopettajakoulutuksessa takasivat miehille 40 % osuuden soveltuvuuskokeista, poistettiin valinnoista 1989, miesten riittävän määrän takaamisesta tuli työryhmälle lähes ensisijainen tehtävä. Uskallan jopa väittää, että ”miesmetsästy” jätti laajemman soveltuvuuden arvioinnin kehittämisen marginaaliin niin valtakunnallisesti kuin laitospohjaisesti. Mitään varsinaista pedagogista tai muutakaan tieteellistä perustelua pyrkimykselle saada miehiä koulutukseen ei kuitenkaan näyttäisi olleen (Huttunen 1997, 68–69). Opetusalan

<sup>6</sup> Lastentarhanopettajien koulutuksessa yhteisvalinta alkoi 1995 (Liimatainen 2002, 25).

naisistuminen herätti kuitenkin valtavan kiinnostuksen. Siitä, kuinka voimakas valintoja ohjaava periaate mieskysymys oli, saa hyvän kuvan sekä valtakunnallisen luokanopettajakoulutuksen yhteisvalinnan johtajana että pitkäaikaisena yhteisvalintatyöryhmän puheenjohtajana toimineen Sakari Liimataisen (2002) artikkelista *Opettajankoulutuksen valintayhteistyö*.

Opetusministeriölle annetussa tasa-arvovaltuutetun lausunnossa (nro 126/87) todettiin, että tasa-arvolaki kieltää sukupuolikiintiöiden käytön opiskelijavalinnoissa.<sup>7</sup> Kun luokanopettajakoulutukseen hakijoissa miehiä oli ainoastaan neljännes, oli selvää, että kiintiön turvin miehiä pääsi koulutukseen naisia pienemmillä esivalintapistemäärillä. Kiintiöiden poistamisen myötä miesten osuus laski koulutuskysyntää vastaavalle tasolle eli runsaaseen 20 %:iin. Tasa-arvolain jälkeen keskeiseksi esivalinnan kysymykseksi nousi, miten saada miehiä lisää luokanopettajakoulutukseen. Naisiin ei kohdistettu mitään erityishuomiota. (Liimatainen 2002, 27.)

Vaikka tasa-arvovaltuutettu kehotti kiintiöiden poistuttua aloittamaan tehokkaan työskentelyn opiskelijavalintojen uudistamiseksi siten, että opettajaksi haikutuisi ja pääsisi kumpaakin sukupuolta, kaikki luokanopettajakoulutuksen yhteisvalintatyöryhmän toimet eivät tokikaan tähänneet vain miesten määrän nostamiseen. Yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi muotoutui esivalintapisteytysjärjestelmän jatkuva päivittäminen ympäröivän yhteiskunnan muutosten ja eritoten muuttuvan lukion kanssa. Opettajakokemuksen pisteytyksen muutos esivalinnassa on oiva esimerkki yhteiskunnassa tapahtuneen muutoksen vaikutuksesta valintaan.

Muuttuneiden taloussuhdanteiden vuoksi hakijoiden oli aiempaa vaikeampi saada opetustyötä epäpätevänä. Niinpä vuoden 1994 esivalinnassa opettajatyökokeuksesta saatava maksimipistemäärä laskettiin edellisen vuoden viidestä pisteestä neljään. Menettelyllä haluttiin, jos ei turvata, ainakin parantaa uusien ylioppilaiden asemaa valinnoissa. (Ks. myöhemmin miksi tämä ei onnistunut.) Jos pisteitystä ei olisi laskettu työllisyysmahdollisuuksien heikentyessä, vanhemmat hakijat olisivat saaneet menettelystä etua. Kun uusia opettajatyömahdollisuuksia ei syntynyt entisessä määrin ja koulutukseen valituksi tuleminen edellytti lähes poikkeuksetta muutaman yrityskerran, useamman väli vuoden jo pitäneet olivat ehtineet kartuttaa opettajatyökokemuspisteet maksimiin parempien suhdanteiden aikaan. (Liimatainen 2002, 28.)

Samaan aikaan kun hakijoiden mahdollisuudet päästä epäpätevinä opetustyöhön olivat huonontuneet, lisääntyivät kouluavustajien työmahdollisuudet. Niinpä

<sup>7</sup> Liikunnan aineenopettajakoulutuksessa sukupuolikiintiöt edelleen ovat. Niillä taataan molemmille sukupuolille 50 % opintopaikoista. Sukupuolikiintiöitä perustellaan miesten ja naisten eriytyneellä liikuntakulttuurilla. Naisilla ja miehillä katsotaan olevan niin erilaiset liikuntataidot ja harrastustausta, ettei heitä voi verrata oikeudenmukaisesti pääsykokeissa. Lisäksi perusteluna käytetään oppilaan oikeutta omaa sukupuoltaan edustavaan opettajaan. (Hirvensalo & Palomäki 2003.)

kouluavustajan tehtävistä alettiin antaa esivalintapisteitä vuodesta 1994 alkaen. Kun opettajatyökokemusmahdollisuudet heikkenivät entisestään, vuonna 1995 kouluavustajana toimimisesta annettiin entisen yhden pisteen sijaan kaksi pistettä. Yhteisvalintatyöryhmä näyttäisi reagoineen varsin nopeasti yhteiskunnassa tapahtuneisiin (suhdanne)muutoksiin. Uusien ylioppilaiden asemaa ei yritetty parantaa ainoastaan työkokemuksen pisteitysmuutoksilla vaan myös kajoamalla opintosuoritusten esivalintapisteisiin. Esimerkiksi vuonna 1995 kohdan *opintosuoritukset ja tutkinnot* maksimipiste laskettiin neljästä kolmeen. Aikaisemmin suoritetuista tutkinnoista ei saanut enää pisteitä. (Liimatainen 2002, 28.)

Liimataisen (2002, 28) mukaan suurempi rakenteellinen muutos pisteytykseen tehtiin vuonna 1996. Tällöin esivalinnasta poistettiin lukion päästötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo. Tuona keväänä valmistuivat ensimmäiset uuden tuntijaon mukaan opiskelleet ylioppilaat, joilta kaikkien aineiden keskiarvo puuttui. Tämä muutos kasvatti miesten osuutta valintakokeissa lähes viisi prosenttiyksikköä. (Liimatainen 2002, 28–30.) Kysyttäväksi jää, miksi lukion todistuksen kaikkien aineiden keskiarvosta ei luovuttu jo aikaisemmin, kun se oli näin selvästi naisia suosiva. Usko edeltävän todistukseen voimaan oli ilmeisen vankka, eikä ollut ilmeisesti tullut edes mieleen poistaa sitä. Samalla kun kaikkien aineiden keskiarvo pisteitä antavana poistettiin, ylioppilastutkinnon viiden kokeen äänimäärästä saatavat esivalintapisteet nostettiin seitsemään entisen viiden sijaan. Ilmeisesti pelko koulumenestyksen merkityksen liiasta vähenemisestä sai työryhmän nostamaan yo-todistuksesta saatavat pisteet viidestä seitsemään.<sup>8</sup>

Vaikka mieskiintiöt olivat poistettu lakisivistä, yhteisvalintatyöryhmän toimintaa siivitti varsin avoin miesten suosiminen. Missä määrin toiminta oli tasa-arvolain mukaista tai vastaista, voi vain arvailla. Miehiä suosittiin monin eri tavoin. Muun muassa varusmies- ja siviilipalveluksesta annettiin 1994 yksi esivalintapiste ja jopa kesken olleesta suorituksesta palkittiin puolen pisteen verran. Vuonna 1998 kesken olevasta suorituksesta sai jo täyden pisteen. Vuonna 1994 ylioppilastutkinnon laajan matematiikan suorituksesta annettiin yksi piste. Kuten Liimatainen (2002, 28) kirjoittaa ”näillä toimenpiteillä haluttiin tasoittaa sukupuolten välistä määrällistä eroa koulutuksessa”. Samaan pyrittiin myös harrastustoiminnan ohjaamisesta saatavien pisteiden poistamisella esivalinnasta. Ne olivat osoittautuneet selvästi naisia suosivaksi. Vuonna 1997 laajan matematiikan kokeesta sai jo 1,5 esivalintapistettä. Kun nostoa perusteltiin LUMA-talkoilla, jotka olivat yleinen hyväksytty tapa kohottaa luonnontieteen asemaa, pistenosto ei ilmeisesti näyttänyt ulospäin niin miespisteeltä. (Liimatainen 2002, 29.)

<sup>8</sup> Myös VAKAVA-hankkeen aikana on ollut vaikea luopua ylioppilastodistuksen pisteyttämisestä vaikka edellytykset luopua siitä olivat mitä parhaimmat. Nyt yo-todistuksesta saa pisteitä valinnan toisessa vaiheessa ainakin jossakin muodossa kaikissa muissa luokanopettajakoulutusyksiköissä paitsi Jyväskylässä ja Oulussa.



Kuten Liimatainenkin (mt. 31) toteaa, kaikki esipisteitysratkaisut eivät tuottaneet toivottua tulosta. Uusien ylioppilaiden määrä ei noussut monista ponnisteluista huolimatta. Heidän osuutensa hakijoista vakiintui viidennekseen. Miesten osa oli vielä kurjempi. Heidän osuutensa kokeisiin kutsutuissa laski vaikka esivalinnan muutoksilla tavoiteltiin päinvastaista. Kun miesten osuus soveltuvuuskokeeseen kutsutuista vuonna 1993 oli vielä 19,1 %, vuoden 1994 heidän osuutensa laski 2,3 prosenttiyksikköä 16,8 %:iin. Kehityssuunta on mielenkiintoinen, sillä tehtiinhän juuri tuona vuonna koko joukko toimenpiteitä, joiden arveltiin auttavan juuri miehiä. Tilanne huononi entisestään vuonna 1995, jolloin miesten osuudessa saavutettiin pohjalukema, 14,5 %. Vuotta myöhemmin tapahtui käänne parempaan. Kun esivalinnasta poistettiin lukion päästötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo, miesten osuus nousi 19,8 %:iin. Vuonna 2001 todistuksen merkityksestä miesten määrään alentavasti saatiin jälleen uusi osoitus. Opetusministeriö supisti valintahoitusta 2001. Niinpä esivalintaa kevennettiin jonkin verran; olihan laaja esivalintamenettely voimavarakysymys. Ylioppilastutkinnon pisteet pidettiin kahdeksassa, mutta muiden ansioiden määrää laskettiin viiteen pisteeseen. Kevennetty valinta merkitsi samalla ylioppilastodistuksen painoarvon kasvua. Miesten osuus laski jälleen, 16,8 %:iin. (Liimatainen 2002, 28–29.)

Miesmäärän tietoiset kasvattamisyrietykset eivät sanottavammin tehonneet. Sen sijaan sattuma tuli avuksi mieskysymyksessä samalla tavalla kuin VAKAVAssa uusien ylioppilaiden määrän kasvattamisessa (artikkeli neljä). Kun muualla, kuten esimerkiksi lukion opetussuunnitelmassa, tapahtui muutoksia, ne pakottivat esivalintaan vastaavan muutoksen, mikä myös lisäsi miesten osuutta soveltuvuuskokeisiin kutsutuissa. Kun ei ollut tarvetta muuttaa perusrakenteita, kuten todistusten keskiarvojen käyttöä, niiden tyttöjä suosiva elementti jäi piiloon. Näin esivalintatyöryhmä omalla toiminnallaan piti miesmäärän alhaalla. Työryhmä toimi hyvää tarkoittaen, mutta sen toiminnan kielteiset vaikutukset, ainakin mieskysymyksessä, paljastuivat vasta toisten toiminnan kautta.

Itse asiassa yhteisvalintatyöryhmä oli kovan paikan edessä ja Liimatainen toteaa (mt. 31), että tasa-arvovaltuutetun valintojen kehittämiskehotusta ei ollut helppo noudattaa. Aikaisemmat selkeät ”poikapisteet”, kuten laaja matematiikka, eivät ohjanneetkaan miehiä alalle vaan saivat tytöt lukiossa suuntaamaan opintojaan luokanopettajakoulutuksen valintojen hengessä: tytöt suorittivat entistä enemmän laajaa matematiikkaa. Miesten vähyys luokanopettajissa ei ole ollut vain Suomen ongelma. Aivan niin radikaaleihin ehdotuksiin ei kuitenkaan menty kuin Puolassa. Siellä miesten houkuttimena on käytetty helpotuksia varusmiespalveluksessa (Hämäläinen 1980, 2).

Valtakunnallisen yhteisvalinnan tason – esivalinnan – lisäksi myös laitostasolla tehtiin toimenpiteitä, joilla miesten määrään pyrittiin vaikuttamaan. Ainakin Jyväskylän opettajankoulutuksen laitospöhtaisissa valinnoissa mieskysymys näkyi



jossakin määrin. Kari (1997, 26) tosin kirjoittaa, että tietoisesti ei mitään miestä suosivaa valintaratkaisua laitoksella tehty, jos sellaiseksi ei katsota monivalinta-tehtävistä luopumista. Monivalintatehtävistä luopumista ei kuitenkaan perusteltu miesmäärän kautta vaan eri valintaosioiden välisillä korrelaatioilla. Haastattelu, jossa miehet pärjäsivät naisia paremmin, korreloi essee-tehtäviin ja perinteinen monivalintakoe koulumenestykseen. Karin mielestä haastattelun ja essee-tehtävän välinen sopiva korrelaatio tarkoitti sitä, että ko. osiot yhdessä mittasivat ns. opettaja-ajattelua, jota kannatti tavoitella. Ongelmana oli vain miesten naisia huonompi menestys essee-kokeissa. Naiset saivat arvosanaksi enimmäkseen 3–4 asteikolla 1–5 miesten jäädessä kolmeen pisteeseen. Miesten edun nimissä jotakin piti tehdä. Ratkaisu löytyi essee-vastausten uudelleen pisteityksestä. Jatkossa niitä arvioitiin puolen pisteen tarkkuudella. Miehet näyttävät olleen useasti valintamuutosten, ainakin teknisten ratkaisujen, priimusmoottorina.

Kun harrastustoiminnan ohjaamisesta saatavat pisteet poistettiin esivalinnasta vuonna 1996 tyttöjä suosivana ja vaikeasti todennettavissa olevana asiana, sekä vuonna 1998 lisäansioina olleiden musiikkitutkintojen pistemääriä alennettiin ja erityislukiot poistettiin esivalintapisteytyksistä ja niiden sijasta lisäpisteitä esivalinnassa alettiin antaa teknologia-, tietotekniikka-, media- ja yhteiskunta-alan opinnoista, miesten määrä valintakokeisiin kutsutuista ei enää laskenut vaan vakiintui 20 % paikkeille, tosin kaksi prosenttiyksikköä aikaisempaa alemmalle tasolle. (Liimatainen 2002, 28–30.)

Vaikka ”kaikki” mahdolliset toimenpiteet miesmäärän nostamiseksi tehtiin, vaikutukset jäivät laihoiksi. Tosin toisaalta voidaan todeta, että toimenpiteet pysäyttivät miesmäärän laskun. Kun mitkään toimenpiteet eivät miehiä lisänneet alalle, yksinkertainen johtopäätös on, että miesongelma ei lopultakaan ole valintakoeeksymys vaan laajempi koulutuspoliittinen kysymys. Eräänlainen miessaturaatio oli saavutettu.

Kun perinteiset luokanopettajalle mielletyt (kansakoulunopettajan) harrastustoiminnan ohjaaminen taito- ja taideaineissa sekä niiden opinnoista saadut lisäpisteet poistettiin, oli pitkä perinne näiden hyveiden palkitsemisesta tullut tiensä päähän. Niitä ei poistettu esivalintapisteistä sen takia, että ne eivät olisi tärkeitä opettajan työtä ajatellen vaan sen vuoksi, että miehet hävisivät niistä saaduissa pisteissä. Samalla kun miesten saamiseksi tehtiin kaikki mahdollinen, revittiin perinteistä opettajavalintaideologiaa (opettaja taitavana ja harrastavana) rikki. Perinnettä vastaan kuitenkin taisteltiin ko. aineiden opettajien toimesta. Tätä taustaa vasten tulee ymmärrettäväksi taito- ja taideaineiden voimakas pyrkimys varsinaisiin soveltuvuuskokeisiin.

Erityisen voimakasta pyrkimys oli Jyväskylässä, jossa kaikki taito- ja taideaineet (ei käsityö) ajettiin valintakokeiden vapaaehtoisiksi osioiksi vuosille 2000–2003. Meno niiden kanssa oli lopulta aika hulvatonta, kuten toisesta artikkelista näkyy.

En tiedä kuinka tiedostettua menettely oli, mutta kun kaikki taito- ja taideaineiden pisteet oli viety esivalinnasta (so. perinne katkaistu), perinne palautettiin takaisin vapaaehtoisten taito- ja taideaineiden kautta. Eräänlaisesta jatkumosta kai oli kyse. Muiden laitosten kuin Jyväskylän kohdalta en tilannetta niin tunne mutta korkeakoulujen valintaoppaiden mukaan vastaavaa pyrkimystä ei ollut.

## 2.3 Valintojen viimeaikaisimmat suuret muutokset syineen

Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden viime vuosien suurina muutoksina voidaan eittämättä pitää vuosien 1989, 1997 ja 2007 tapahtumia. Unohtaa ei sovi myöskään vuotta 1993. Tuolloin ministeriö 30.3. päätöksellään kumosi viimeisimmät valintasuosituksensa. Tämän jälkeen, vaikkakin ministeriö kehotti vielä pitämään valintasuosituksensa valintojen oheismateriaalina, valinnat aina esivalintakriteereiden laadinnasta konkreettisiin valintakokeisiin jäivät opettajankoulutussyksiköiden omalle kontolle. Vuonna 1989 luokanopettajakoulutuksen valinnoista luovuttiin sukupuolikiintiöistä. Kiintiö turvasi miehille 40 % osuuden soveltuvuuskokeen paikoista. (Liimatainen 2002, 25–27.) Vuonna 1997 valintoja aikaistettiin elokuulta kesäkuulle. Tämä tarkoitti samalla autenttisen opetustuokion loppumista valintainstrumenttina. Ehkäpä kaikkein suurimpana ja merkittävimpänä muutoksena voidaan pitää vuonna 2007 alkanutta VAKAVA-hanketta. Tällöin työ- ja todistuspisteet esivalintakriteerinä korvattiin kaikille hakijoille avoimella kirjakokeella, ns. VAKAVA-kokeella.

VAKAVAN tuoma muutos esivalinnassa oli siksi merkittävä, että erityisesti edeltävän todistuksen, ylioppilastodistuksen, mutta myös työkokemuksen merkitys esivalintakriteerinä oli tullut tiensä päähän. Kun ennen esikarsinta tapahtui todistusten ja työkokemusten kautta, niin Vakavan aikana se toteutui kirjallisen kokeen menestyksen perusteella. Aivan kivuttomasti ylioppilaskokeista ja työkokemuspisteistä luopuminen ei kuitenkaan käynyt (artikkeli 4 sekä luvut 4.7 ja 4.8). Ainakin ylioppilastodistuksesta luopuminen oli lopulta liian suuri pala purtavaksi – ravisteltiinhan siinä opiskelijavalintojen, jopa ylioppilaskirjoitusten, perustarkoitusta ja -olemusta. Kun entisestä kulttuurista haluttiin (jouduttiin?) pitää kiinni, lähes poikkeuksetta opettajankoulutussyksiköt siirsivät ylioppilastodistuksen ainakin jossakin muodossa esivalinnasta valinnan toiseen vaiheen valintainstrumentiksi. Näin VAKAVA paljasti omalla tavallaan paitsi opiskelijavalintaan liittyviä näkemyseroja myös sen, kuinka vaikea entisestä on luopua. Vaikka edellä mainitut valintamuutokset olivat suuria, valintojen kaksivaiheisuutta ei missään vaiheessa kyseenalaistettu. Myös VAKAVAssa Jyväskylän yliopisto sai keskeisen roolin. Sen kautta hoidettiin tuhansien kirjallisten kokeiden optinen tarkastus.

Vuosien 1989 ja 2007 valintakoemuutoksille on olemassa varsin selkeät ja avoimet perustelut. Varsin selvää on, että sukupuoliikiintiöiden (mieskiintiöiden) poistaminen, perustui tasa-arvolakiin. VAKAVA-hankkeen synty sen sijaan oli epäselvempi tapaus ja sitä spekulointiinkin aina julkisuudessa asti. Vaikka julkisuuteen lähetetty tiedote perustui hanke-hakemukseen, siitä huolimatta hankkeessa nähtiin sellaisia merkityksiä, joita siinä ei ollut. Syystä taikka toisesta hanke haluttiin nähdä mieshankkeena (Vasko 2006). Ohessa olevasta Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan keväällä 2006 laatimasta hanke-hakemuksen otteesta näkee, että hankkeen tavoitteena oli selkeästi kolmeen ongelmakohtaan vaikuttaminen: (i) keventää raskasta esivalintapistejärjestelmää, (ii) edesauttaa uusien ylioppilaiden asemaa valinnassa ja (iii) laajentaa kasvatusalan valintayhteistyötä.

(...) Kasvatusalan valtakunnallisessa valintojen kehittämisseminaareissa on kiinnitetty erityistä huomiota valintojen keventämiseen ja yksinkertaistamiseen. Myös uusien ylioppilaiden mahdollisuuksia valituksi tulemiseen on haluttu parantaa. Perusteluna valtakunnallisen valintamenettelyn uudistamiseen ovat Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointiraportin (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002) ja Yhteishausta yhteisvalintaan – Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämisraportin (Opetusministeriön työryhmä -muistioita ja selvityksiä 2004:9) antamat suositukset. Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien koulutusten nykyisestä esivalinnasta erilaisine kriteereineen (yötutkintopisteet painotuksineen, kokemuspisteet ja yliopistollisten arvosanojen suorittamisesta saadut pisteet) on haluttu luopua ja tarjota kaikille hakijoille mahdollisuus päästä valinnan ensimmäiseen vaiheeseen. Valintojen kehittämisen tavoitteena on ollut, että myös muihin kasvatusalan koulutuksiin pyrkiville tulisi järjestää valtakunnallinen yhteisvalinta. Valinnat kevenevät merkittävästi etenkin kun niitä kehitetään siten, että koko kasvatusalalle voi hakeutua samalla haulla. Myös opiskelijan työmäärä vähenee merkittävästi, kun samalla kirjallisella kokeella voi pyrkiä useaan yliopistoon ja useaan kasvatus-alan koulutukseen<sup>9</sup>.

Kaikkien epämääräisemmäksi on jäänyt vuoden 1997 valintojen aikaistamisen taustat. Edes valintojen kanssa paljon työskennelleet eivät muutoksen syytä välttämättä tiedä. Muutos kuitenkin viimeistään lopetti autenttisen opetustuokion käyttämisen valintakokeiden osana. Tosin Helsingin luokanopettajakoulutus harasi opetustuokion poistamista vastaan pitämällä opetustuokion mukana valinnoissa vielä 1997 ja palauttamalla sen vielä kerran osaksi valintoja vuonna 2001. Kun va-

<sup>9</sup> Hanke-hakemusta oli pohjustettu jo talvella 2005. Yhteisvalinnan toteutusta suunnittelevan työryhmän kokouksessa 28.1.05 valtuutettiin Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta tekemään kaikkien yliopistojen nimissä VAKAVA-hanke-esityksen opetusministeriölle. Kevään 2006 valintojen pilottivaiheen järjestämisestä päätettiin tehdä ministeriölle erillishakemus.

lintoja ei enää ”kilpailusyistä” vuonna 2001 voinut pitää elokuussa, opetustuokioon tarvittavien oppilaiden vuoksi valintojen ensimmäinen osa pidettiin Helsingissä toisista poiketen jo toukokuun viimeisellä viikolla. Opetustuokiosta Helsingissä luovuttiin jälleen seuraavana vuonna 2002 paitsi lisäkoulutusryhmän osalta, jonka valinnat alkoivat jo 20.3. Sama pyrkimys pitää kiinni menneistä valintamenetelmistä ja käytännöistä, joka Helsingin opettajankoulutusyksikössä näkyi vaikeutena luopua opetustuokiosta, ilmeni opettajankoulutusyksiköissä toistamiseen ja lähes kauttaaltaan VAKAVAn muuttaessa valintoja 2007.

Opetustuokio oli menettänyt asemiaan toki aikaisemminkin kuin vuonna 1997. Vielä vuosina 1988–1990 kaikki, paitsi Joensuun opettajankoulutusyksikkö, luottivat valinnassa opetustuokioon. Vuotta myöhemmin Turussa ja Raumalla hakijat itse eivät enää antaneet opetusnäytettä vaan koulutukseen hakeneet joutuivat analysoimaan videoita opetustilannetta. Vuonna 1993 Kajaaninkin otti käyttöön videoidun opetustuokion observoinnin. Vuotta myöhemmin myös Oulu luopui autenttisesta opetustuokiosta nauhoitetun opetustuokion eduksi. Helsingin ohessa Lapin opettajankoulutusyksikkö piti kiinni autenttisesta opetustuokiosta vielä 1996. Vuotta myöhemmin se oli enää Helsingissä valintainstrumenttina. Videotuakin opetustuokiosta luovuttiin ja vuonna 1997 sitä käytti enää Rauma. Opetustuokion (alkuperäisestä) ideasta<sup>10</sup>, opettavan aineksen jäsentelystä, ei kuitenkaan kokonaan päästy vaikka itse tuokiosta päästiin. Helsingissä ja Rovaniemellä vuonna 1998, ja Rovaniemellä jo 1997, mukaan soveltuvuuskokeeseen tulivat esittely- tai jäsenystehtävä. Vaikka menettely (opetus) poistui, idea vielä pysyi. Oheisesta Helsingin esittelytehtävän (23.–26.6.1998) hakijalle annettujen ohjeiden perusteella voi sanoa, että valittu menettely oli sama kuin 1960-luvun kuvitteellinen opetustapahuma. (Ks. edellä luku 2.1.)

Esittelytehtävä: Tehtävän aiheen saat ala-aulasta valinta-apulaiselta. Aiheen saat valita kolmesta vaihtoehtoisesta aiheesta. Sinulla on n. 30 minuuttia aikaa tehtäväsi suunnitteluun. Tässä ajassa sinun tulisi miettiä, miten toteuttaisit valitsemasi aiheen pohjalta oppitukion peruskoulun ala-asteen oppilaille. Oppilaiden iän/luokka-asteen voit valita itse. Käytettävissäsi on yksi A4-kokoinen paperi (ainoastaan yhdeltä puolelta). Kirjoita paperin ylälaitaan nimesi ja henkilötunnuksesi. Jäsentelysi viet mukana arviointilautakunnalle 3 kopiona. Kopiokone

<sup>10</sup> Vuoden 1994 Korkeakoulujen valintaoppaan mukaan esimerkiksi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa opetustuokion arvioinnissa kiinnitettiin huomiota opettavan aineksen jäsentelyyn ja johdonmukaiseen käsittelyyn, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja tilainten joustavaan ohjailuun. Arviointiohjeet olivat täsmälleen samat jo vuonna 1971 ensimmäisenä opetustuokiovuonna paitsi, että lisäksi arvioitsijat pyrkivät saamaan yleisvaikutelman hakijan opettajakyvystä. (Kähkönen 1979, 118.)

on aulassa ja tarvittaessa saat apua valinta-apulaiselta. Voit valmistella esitystäsi esim. kirjastossa.

Kirjallisen jäsentelysi pohjalta sinun tulee kertoa suullisesti arviointilautakunnalle miten etenisit valitsemasi aiheen käsittelyssä oppilaitten kanssa. (Miten lähestyisit aihetta, miten motivoisit oppilaita jne.) Tarkoituksena ei siis ole pitää oppituokiota arviointilautakunnalle, vaan selvittää arviointilautakunnalle oppituokion sisältö.

Esittelytehtävän arvioinnissa ansiona pidetään, että suunnitelma on johdonmukainen ja perusteltu ja että sen avulla pystyisi todellisessa tilanteessa luomaan oppilaiden kanssa toimivan ja mielekkään oppimistuokion. Esittelyyn on varattu aikaa 10 minuuttia ja sen jälkeen arvioijat keskustelevat esittelystäsi kanssasi noin 5 minuutin ajan. Jokainen arvioija antaa esittelystäsi 0–5 pistettä.

Aivan samoin kuin myöhemmin VAKAVAn kanssa, jolloin oli mahdollisuus kehittää uutta valintakoetta, turvauduttiin perinteeseen. Kauko Hämäläinen (1980, 1) onkin osuvasti todennut, että lähes kaikki korkeakouluvalinnat ovat perinteen, käytännön kokemuksen ja yleisen intuition pohjalta kehiteltyjä menettelyitä, joilla ei ole yhteyttä välttämättä tutkimukseen. Niin Helsingin kuin Lapin (Rovaniemen) tapauksessa, ensinnäkin opetustuokion muita koulutusyksiköitä pitempi elinkaari ja sen korvaaminen 1960-luvulla peräisin olevalla esittelytehtävällä, mielestäni oivallisella tavalla todentavat Hämäläisen näkemystä valintojen perustasta. Sama kaava toistui myöhemmin VAKAVAssa.

### ***2.3.1 Valintojen aikaistaminen sukupuolikysymyksenä***

1990-luvulla miesten määrä laski kiintiöiden takaamasta 40 %:n osuudesta noin 20 %:iin. Tendenssi huolestutti silloista opetusministeriä Olli-Pekka Heinosta jo siinä määrin, että hän ehdotti alkukesästä 1996 sukupuolikiintiöiden palauttamista niihin opettajankoulutusohjelmiin, jossa toinen sukupuoli (mies) on jäämässä selväksi vähemmistöksi. Kasvatustieteiden tiedekunnissa ministerin näkemukseen ei lämmetty vaan sukupuoliongelmaa haluttiin ratkaista valintakoemenettelyin; sekä sisällöllisin että rakenteellisen ratkaisuin. Niinpä sekä luokanopettajakoulutuksen että lastentarhanopettajien valtakunnalliset yhteisvalintatyöryhmät kokoontuivat syyskuun 25. päivä 1996 Vaasaan pohtimaan, miten sukupuolinen tasa-arvo eri opettajaryhmissä voitaisiin taata. Vaasan päivien tiimoilta rakentui miesten määrän lisäämiseksi luokanopettajakoulutuksessa kolmen kohdan ohjelma (Kari 1997a, 38–39):

1. Valintoja aikaistetaan niin, että ne sijoittuvat rinnan teknisten valintojen alojen valintojen kanssa. Tällöin myös mieshakijat voivat tehdä reaaliaikaisen valinnan siitä, mihin suuntaan he haluavat ensisijaisesti hakeutua.
2. Ylioppilaskirjoitusten ja lukiomenestyksen painoarvoa vähennetään muiden opintojen sekä työkokemuksen hyväksi vähän samaan tapaan kuin Chydenius-instituutin luokanopettajavalinnoissa viime vuosina. Näin miesten suhteellista osuutta on voitu kasvattaa.
3. Myös koulumenestyksen sisäisiä painosuhteita päätettiin muuttaa I vaiheen valinnoissa siten, että laajan matematiikan suorittaneet saavat hieman aiempaa enemmän lähtöpisteitä. Ainakin Jyväskylän matemaattis-luonnontieteellisiä suorituksia painottava pääsykoe vuonna 1994 lisäsi selvästi tällaisten hakijoiden ja myös miesten suhteellista osuutta hakijoiden joukossa. Muutenkin yliopistojen opettajankoulutusten profiloitumisesta tulisi entistä selvemmin informoida valintakoetiedotteissa ja opinto-ohjaajat voisivat informoida mahdollisesti jo aiemminkin.

Valitut toimenpiteet eivät kuitenkaan alkaneet purra vaan miesten määrä valintakokeissa vakiintui 20–22 % paikkeille (Liimatainen 2002, 30). Kaikkia ei ylenpalttinen miesten haaliminen miellyttänyt. Huttunen (1997, 99–101) ei pelkästään kyseenlaistanut miesten ylenpalttista hakemista vaan lisäksi ne menetelmät, joilla miehiä yritettiin alalle saada. Hän katsoi koko edellä olevan luettelon (1–3) perustuvan pitkälle siihen tilastolliseen havaintoon, että harvoissa lukioaineissa (matematiikka, fysiikka, tietojenkäsittely) pojat menestyvät tyttöjä keskimäärin paremmin. Kun näistä miehisistä paremmuuksista, kuten laajasta matematiikasta, palkitaan, saadaan miehiä väistämättä lisää koulutukseen. Asia ei ole kuitenkaan näin yksinkertainen. Huttunen katsookin, että keskiarvojen paremmuuteen liittyy ainakin kaksi ajatteluvirhettä. Ensinnäkin kyse on eräänlaisesta keskiarvovertailujen harhasta. Tietyissä aineissa keskimääräisesti paremmin menestyvien poikien takana on suuri joukko myös näissä aineissa menestyneitä tyttöjä mutta myös huonosti menestyneitä poikia. Huttunen kysyykin osuvasti, entäpä jos juuri ne pojat, jotka eivät ole menestyneet näissä aineissa, haluavat opettajiksi? Tällöin matematiikkapisteet toimivat jopa miehiä estäen. Vielä vakavampana ajatusvirheenä Huttunen pitää sitä, että ei edes kysytä ääneen sitä, ovatko matematiikan ja fysiikan taidot juuri sellaista, joita erityisesti edellytetään pienten lasten opettajilta. Loogisesta ajattelukyvyistä ei tokikaan ole haittaa ammatissa mutta onko se asia, johon erityisesti kannattaa panostaa.

Huttunen ei ole relevantin ajattelutavan epäilyineen suinkaan yksin vaan myös Kallio (2007, 113) penää samaa asiaa. Kallio kysyykin, onko yliopistossa peräänkuulutettu looginen, syitä ja seurauksia erittelevä ajattelukyky paras ja tavoitelluin ajattelun malli opettajan työhön, jossa työn ongelmat monesti ovat kaikkea muuta kuin

luonnontieteellisiä ytimeltään. Enemminkin haasteet ovat tunne- ja ihmissuhdeky-symyksiä. Kallion mukaan ihmistoimintaan vaikuttavia motiiveja sekä syitä, tun-teita ja tahdonilmauksia ei välttämättä voi ymmärtää perinteisen logiikan keinoin. Ongelmat kun voivat olla toisiinsa kietoutuneita, epäjohdonmukaisia, satunnaisia, yksilöllisiä ja siten kenties mahdottomia tai ainakin erityisen vaikeita hahmottaa syitä ja seurauksia erittelevällä ajattelulla. Huolimatta Huttusen ja Kallion kritiikis-tä ainakin Turun luokanopettajakoulutuksen valinnoissa matemaattisen ajattelun testiin on luotettu vuodesta 2000.<sup>11</sup>

Aivan kuten Huttunen edellä, en ole itsekään niin varma että matematiikasta palkitseminen toisi enemmän miehiä alalle. Tuo uskomus on kuitenkin ollut lujassa. Pikemminkin on saattanut käydä niin, että alalle jo valmiiksi orientoituneet mate-matiikassa pärjänneet miehet käyttävät testimahdollisuutta hyväkseen vain pääs-täkseen koulutukseen, ei orientoituessaan matematiikkaan. Tästä on myös näyttöä ainakin Jyväskylästä (Kari 1994; 1995). Tuolloin valintakokeeseen liitettiin sellai-nen optio, että hyväksytysti suoritettu matematiikan vapaaehtoinen testiosio an-taa samalla opinto-oikeuden matematiikan aineenopettajaksi. Testin hyväksytysti suorittaneista (n=20) ainoastaan yksi nainen käytti optiotaan hyväksi. Myös toinen pitkälle matematiikkaa suorittanut oli nainen. Hän jäi aineopintokokonaisuudesta viisi opintoviikkoa. Miehistä, vaikka heitä testin hyväksyttävästi suorittaneista oli seitsemän, ainoastaan yksi suoritti matematiikkaa edes jonkin verran (viisi opin-toviikkoa) Matemaattis-luonnontieteellinen koe ei siis välttämättä tuo lisää miehiä koulutukseen kuten edellä tuli ilmi vaan antaa mahdollisuuden matemaattisesti taitavien päästä koulutukseen sitoutumatta matematiikkaan. Voisi jopa sanoa, että systeemiämme käytettiin hyväksi (ks. artikkeli kaksi). Siihen pyrkijällä lienee oi-keus.

Edellä olen esittänyt Huttusen (1997) ideoimia valintakokeisiin liittyviä ajatus-virheitä. Lähinnä ne liittyvät edellä esitetyssä Vaasan kokouksen kolmiohjelmassa kohtiin kaksi ja kolme. Mutta on syytä myös kysyä kohdan yksi logiikan perään. Miten valintojen aikaistaminen muka lisäisi miesten määrää? Ajatus, että luokan-opettajakoulutuksen valintojen myöhäinen ajankohta muihin akateemisiin aloihin verrattuna olisi miehiä karkottava, tuntuu vähintäänkin oudolta. Voisi ajatella jopa juuri päinvastoin, että myöhäinen ajankohta olisi miehille mahdollisuus. Se nimit-täin tarjoaisi vielä niille miehille koulutusmahdollisuuden, jotka eivät saaneet opis-kelupaikkaa alkukesän, vaikkapa teknisen alan, valintakoemittelöissä.

<sup>11</sup> Huttusen ja Kallion kritiikkiä vasten Turun luokanopettajakoulutuksen vuodesta 2000 käytössä ollut matemaattisen ajattelun testin käyttö tuntuu perustelemattomalta. Kun olen kysynyt, miksi ko. osio on mukana, perustelu on ollut lähinnä luokkaa ”opettaja tarvitsee matematiikkaa ja matemaattista ajattelua”. Kukapa tuolle perustellulle osaa sanoa: ei pidä paikkaansa. Se, että ko. osio on valinnassa, saattaa olla ko. oppituolin haltijan vahvan pa-noksen tulosta, enemmänkin kuin perusteltuun valintamenettelyyn liittyvä valinta.



Mutta valintojen aikaistamisella oli toki muita etuja. Kun valintapäätös tulee tietoon jo heinäkuussa, on luokanopettajakoulutukseen valitulla parempi mahdollisuus kilpailla opiskelupaikkakunnan asunnoista muiden opiskelijoiden kanssa. En tosin ole kuullut, että aikataulullisesti myöhäisempien valintojen vuoksi luokanopettajaopiskelijat olisivat jääneet ilman asuntoja. Vaikka itse olen tuon myöhäisen valinta-ajankohdan kasvatti ja tuote, en pysty palauttamaan mieleeni, missä vaiheessa asuntoa hain. Asunto minulla kuitenkin oli kun opinnot syyskuussa alkoivat. Lopultakin valintojen aikaistamisesta hyötyivät naiset, sillä heitähän koulutukseen valituissa on suurin osa. Heidän mahdollisuutensa järjestellä asioita parani. Varsin selvältä siis näyttää, että valintakokeiden siirtäminen, jos ei aivan mieskysymyksen naamioimista ollut, niin ainakin se oli merkittävästi esillä siirron kulisseissa.

Yhteisvalintatyöryhmien ja heidän taustavaikuttajien nuiva suhtautuminen sukupuolikiintiöihin voidaan nähdä eräänlaisena omnipotenttina uskona valintojen kykyyn ratkaista mitä erinäisempiä koulutuspoliittisia kysymyksiä ja ongelmia. Huoli miesten vähydestä eli alati valitsijoiden ja yhteistyöryhmien mielessä. Kun sukupuolikiintiöt poistettiin, työryhmät joutuivat ikävään tilanteeseen. Yhtäällä vaadittiin sukupuolikiintiön ratkaisemista mutta toisaalla vietiin ratkaisukeinoja, kuten sukupuolikiintiöt, pois. Kenties jo tuolloin mutta viimeistään Vakavan myötä on käynyt selväksi, että mieskysymys ei ole valintakoeongelma. Jos se on ongelma ylipäätään, se on kulttuurinen, ei tekninen, jollaisena sitä on nyt yritetty ratkoa. Valintojen ajankohtaa muuttamalla ei miehiä saada lisää.<sup>12</sup>

Joka tapauksessa valintakokeiden ajankohdan muuttaminen sai aikaan opetustuokion lopettamisen valintakoeinstrumenttina. Aivan kaikki eivät siitä kuitenkaan ole luopuneet. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Kokkolan Chydeniuksessa opetustuokio on edelleen mukana ja tietoni mukaan siitä ei aiotakaan siellä luopua. Rauman valintakoeseminaarissa 21.9.2007 erikoistutkija Raine Valli Chydeniuksesta pitämässään alustuksessa ”*Soveltuminen luokan eteen testattava*” ei nähnyt mitään syytä luopua opetustuokiosta. Tosin eipä hän juuri perustellut sen mukana pitämistäkään.

### 2.3.2 Muutoksen vaikeus

On kysymys sitten mistä tahansa suuresta muutoksesta, se ei käy ongelmitta. Vaikeaksi muutoksen tekee se, että entiseen liittyy aina tunneside. Näitä tunnekokemuksia ja -siteitä on eritelty niin tutkimuksissa kuin kaunokirjallisuudessa. Varsin osuvan kuvauksen tunteiden merkityksestä ihmisen elämän muutoksissa antaa Erno Paasilinna (1988, 156–157) kirjassaan *Kotiseuduilla ja vierailloilla*. Hän

<sup>12</sup> Ajankohdan muutoksilla on aikomus ratkoa muitakin yhteiskunnallisia ”ongelmia” kuin vain opettajakunnan naisistumista. Marraskuussa 2009 äänestysaktiivisuuden nostamiseksi ehdotettiin eduskuntavaalien ajankohdan siirtämistä maaliskuulta huhtikuulle.



kirjoittaa kolttasaamelaisten asuttamisesta sodassa menetetystä Petsamosta Lapin perukoille Sevettijärvelle ja Nellimiin. Kovin tyytyväinen Paasilinna ei ollut kolttasaamelaisten saamaan kohteluun eikä heidän siirtymisensä uuteen elinpaikkaan aivan kivuttomasti käyntykään.

Paasilinna luettelee tukun asioita, jotka kolttien asuttamisessa menivät pieleen. En niitä tässä erittele sen enempää mutta yhden syistä nostan esiin. Paasilinnan mukaan suurin ongelma kolttien asuttamisessa oli liian lyhyt sopeutumisaika. Muutos Petsamon täydellisestä luontaistaloudesta suoraan rahatalouteen oli suurempi kuin pelkkä fyysinen muutos. Siinä missä maan pääväestö oli saanut harjoitella rahataloudessa vaadittavia tietoja ja taitoja jo satoja vuosia, koltilta samaa osaamista ja ymmärrystä vaadittiin jo muutaman vuoden jälkeen. En tunne kolttasaamelaisten asuttamisen problematiikkaa muuten kuin Paasilinnan kirjan kautta, mutta ilmeisen kova kokemus muutospainetta oli koltilla ollut. Näin voisi päätellä Paasilinnan lainaamasta kolttien luottamusmies Matti Sverloffin (1980) kirjoituksesta:

Emme me paimentolaisina maailman loppuun asti olisi halunneet olla, mutta olisimme mielineet nykyaikaistaa elämäämme hitaasti. Sielun olisi pitänyt ehtiä mukaan...

Minusta tämä muutoksen vaikeus pätee myös opiskelijavalintaan. On sitten kyse pitkään kestäneestä elämänmuodosta, kuten koltilla edellä, tai yli sata vuotta vallinneesta ylioppilaskirjoitusperinteestä, niistä on vaikea luopua niihin liittyvien tunteiden vuoksi. Erityisen selvästi muutoksen vaikeus tuli esille VAKAVAAn siirtymästä. Kun VAKAVAssa oli mahdollista luopua ylioppilastodistuksesta valintainstrumenttina, siitä ei kuitenkaan luovuttu, paitsi Jyväskylässä. Teknisesti ylioppilastutkinnosta luopuminen on helppoa mutta asiaan liittyvien merkitysten ja tunteiden vuoksi muutos on henkisesti vaikea. Kun lähes kauttaaltaan yliopistojen valintakokeet ovat olleet sidoksissa ylioppilastodistuksen arvosanoihin, valintojen näkeminen ilman niitä on kovin vaikeaa, jopa mahdotonta.

Otan toisen esimerkin muutoksen vaikeudesta Jyväskylän yliopiston opettajan pedagogisten opintojen ns. suoravalinnasta. Jyväskylässä on jo vuosia aineenopettajien pedagogisten opintojen valinnoissa pyritty suoravalintaan. Samalla kun hakija hakee haluamaansa aineen pääaineopiskelijaksi (esim. englanti, historia, äidinkieli jne.) hän hakee opinto-oikeutta opettajien pedagogisiin opintoihin. Ennen haku pedagogisiin opintoihin tapahtui vasta kun pääaineenopintoja oli takana riittävästi. Toki tämä menettely on edelleen voimassa mutta yhä vähenevä malli ainakin Jyväskylässä.

Suoravalinnalla on pyritty sitouttamaan opiskelijat jo heti opintojensa alussa myös pedagogisiin opintoihin eikä vain pääaineen opintoihin. Menettelyyn ollaan varsin tyytyväisiä. Minulle on kuitenkin valintatoimikunnan puheenjohtajana ja

valintakokeita tutkineena vuosien saatossa muodostunut sellainen käsitys, että suoravalinta ei välttämättä ole sitouttanut opiskelijoita opettajan opintoihin entistä mallia paremmin. Tutkimustietoa minulla ei ole asiasta, ainoastaan vahva työn kautta tullut näkökulma. Opiskelijat eivät sitoudukaan välttämättä kuten opettajankoulutus haluaisi. Opiskelijoille suoravalinta on enemmänkin mahdollisimman aikainen lupaus opettajaopintoihin kuin orientaatio pedagogisiin opintoihin. Kun nyt lupa pedagogisiin opintoihin heltiää samaan aikaan kuin lupa pääaineeseen, voi rauhassa keskittyä pääaineeseen ilman että tarvitsee laittaa energiaa sen pohtimiseen, pääseekö ylipäättään pedagogisiin opintoihin myöhemmin. Itse asiassa on saattanut käydä lopulta niin, että aikainen pedagogiikan mahdollisuus paransikin pääaineen opintomahdollisuuksia. Asiaa oli jatkossa hyvä tutkia.

Mutta minulle on muodostunut myös sellainen käsitys, että osalla opiskelijoita opettajaorientaatiokin alkoi kehittyä ja herätä nopeammin kuin opettajankoulutuksen rakenteet antoivat myöten. Vaikka uuteen valintamalliin oli siirrytty, entisen mallin jäänteitä jäi silti elämään. Opettaja-orientaation herääminen tai voimistuminen on nimittäin nivottu yhteen pääaineen opintojen etenemisen kanssa. Näin esimerkiksi toisen opetettavan aineen, sivuaineen, mukaan ei voi pedagogisissa opinnoissa edetä. Protagorasta mukaillen (opetettava/opiskeltava) pääaine on kaiken mitta. Sitä pitää olla riittävästi, jotta voi aloittaa pedagogisten opintojen aineopinnot. Lopultakaan mitään isoa eroa entiseen malliin ei siis ole.

Vaikka rakenteissa olevat esteet on nyt helppo mieltää ikään kuin fyysisiksi, opintopistekertymävaateiksi, ovat esteet kuitenkin enemmän tunteellisia, sielullisia, kuten kolttien luottamusmies Matti Sverloff sanoisi. Sellainen mielikuva minulle on syntynyt, että ohjaavien opettajien on vaikea nähdä edes mahdollisena, että harjoitteluun voisi tulla vähemmillä pääaineen opintopisteillä. Kun olen muutaman kerran nostanut ajatusta pääaineen opintopistekertymän vaateen lieventämistä esiin, se on tyrmätty voimakkaasti aivan käsittämättömänä ehdotuksena. Kun asiaa ei edes suostuta käsittelemään, se viestii siitä, että asiaan liittyy valtavasti tunteita. Tutkimukset (esim. Blomberg 2008; Klemola 2009) kuitenkin osoittavat, että opettajan työn ongelmat ovat muualla kuin itse opetettavissa aineissa, enemmänkin toisten kohtaamisissa. Minusta toisia voisi kohdata jo pienemmillä opetettavan aineen opintopistemäärillä. Ainakaan vielä aineenopettajien yhteisö ei ole esittämäni muutokseen valmis. Ehkä aineenopettajien sielut pitäisi saada mukaan. Tarvetta muutokselle näyttäisi olevan, mutta maaperä ei ole vielä otollinen.

Ilmeisesti joskus on myös toisinpäin: on edellytyksiä muutokselle, mutta ei välttämättä tarvetta tai oikeammin tarvetta ei nähdä kun systeemi kuitenkin pelaa. Otan esimerkin talouden puolelta. Vuoden 2008 taloustieteen nobelisti Paul Krugman kirjassaan *Lama – talouskriisin syyt, seuraukset ja korjauskeinot* (2009, 147–148) kertoo muutamalla esimerkillä, miten kauan yrityksillä ja organisaatioilla kestää ennen kuin uutta keksintöä pysytään kunnolla hyödyntämään. Vanhoilla

menetelmillä runnetaan eteenpäin vaikka uutta tekniikkaa olisi saatavilla. Ensimmäinen Krugerin esimerkki on sähkö. Vaikka sähkölaitteet tulivat laajasti käyttöön jo 1880-luvulla, yritykset silti rakensivat tehtaansa vielä pitkään vanhaan tapaan, jossa kaikki perustui höyrykoneille. Niiden aikana tehtaot olivat monikerroksisia ahtaita rakennuksia, joissa koneet oli ahdettu ahtaisiin tiloihin. Pohjakerroksessa oli höyrykone ja sieltä se liikutti kaikkia akseleita ja työntötankoja. Krugmanin mukaan vasta ensimmäisen maailmansodan jälkeen yritykset lopultakin havahtuivat siihen tosiseikkaan, että yhtä keskuskonetta ei enää tarvita. Näin tehtaita alettiin rakentaa yhteen kerrokseen. Tuotannossa tarvittavia komponentteja voitiin näin vapaasti ja vaivattomammin liikutella isoissa tehdassaleissa.

Krugmanin (2009, 147–148) mukaan sama hidas kuvio toistui tietotekniikan kanssa. Mikroprosessori keksittiin jo 1971 ja henkilökohtaiset tietokoneet yleistyivät 1980-luvulla. Tehokkaammasta mahdollisuudesta huolimatta toimistot Krugmanin mukaan toimivat vielä pitkään kuin kalkeeripaperin aikaan. Vasta 1990-luvun puolivälissä yleistyneet verkottuneet toimistot ja varastotietojen reaaliaikaiset päivitysjärjestelmät olisivat olleet mahdollisia jo aikaisemminkin. Isojen keksintöjen käyttöönoton myötä työn tuottavuus kasvoi voimakkaasti.

Krugman ei liiemmin pohdi miksi uudet keksinnöt, ainakin mullistavat sellaiset, tulevat niin viiveellä hyötykäyttöön. Onko kysymys siitä, että niiden hyötyarvoa ei ole vielä ymmärretty varsinkin kun kaikki entinen toimii? Tällöin niiden käyttöön ei olekaan väistämätöntä tarvetta. Ja voi olla, että ihmisten sielut eivät olekaan valmiita heti muutoksille. Opiskelijavalintojen logiikka saattaa olla samanlainen kuin yritysmaailman. Uuden kehittälemiseen ei ole tarvetta kun kaikki kuitenkin toimii: so. opiskelijat on saatu valittua.

### 3 Menetelmälliset ja eettiset ratkaisut

#### 3.1 Tutkijan positio tutkimuksen laajassa viitekehyksessä

Varto (1992, 113) toteaa, että ”*tutkimukselle ei voi olla yhdenmukaista, onko kasvatus itse tutkiva orpokodin kasvatti vaiko perheessä elänyt, onko hän opettaja vai vänginvartija, suurperheen äiti vaiko nunna*”. Jokaisesta edellä mainitusta asemasta kasvatus näyttäytyy eri tavoin. Vaikka tutkija yrittäisi kuinka häivyttää ja etäännyttää itsensä suhteessa omaan positioon, eletty elämä on kuitenkin jättänyt jälkensä siihen, miten tutkija hahmottaa ympäröivää maailmaa. Kovin vaikea, jos suorastaan mahdotonta, on riisua itsensä tyhjäksi kokemastaan. Tärkeää olisi vain tiedostaa oma esiymmärryksensä (Moilanen & Räihä 2007, 52–53). Hermeneuttisessa lähestymistavassa lähdetään liikkeelle juuri siitä, että tutkija tekee tulkintaansa ainakin osin ennakkoluulojensa varassa. Ne ovat ymmärryksen ehto.

Aivan kuten Varto kehottaa, kuvaan seuraavassa omaa suhdettani tutkimaani ilmiöön. Kaikki opinnäytetyöni aina proseminaarista gradu-tutkielman kautta lisensiaatintutkimukseen ja viimein väitöskirjaan ovat kukin vuorollaan tarkastelleet luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja vähän näkökulmaa vaihdellen. Proseminari- ja gradututkielmissa minua kiinnosti koulutukseen hyväksytyjen ja opiskelijapaikkaa vaille jääneiden erot (vrt. Määttä 1978). Lisensiaatintutkimuksessani kiinnostuin niistä kokemuksista ja tuntemuksista, mitä vuosittaiset valintakoeruljanssit useasti luokanopettajakoulutukseen pyrkineissä herättävät ja saavat aikaan.

Luokanopettajakoulutuksen käyneenä minulla on itsellä kokemusta valintakokeista osallistujana. Aikanaan osallistuin niihin Rovaniemellä. En tiedä, oliko kyse sattumasta vai osaamisesta mutta opintopaikan ovet avautuivat minulle ensi yrittämällä. Tosin ensiyrittäminen oli vasta muutama vuosi lukion jälkeen. Lisensiaatintutkimuksessani haastattelin useasti pyrkineitä ensimmäisellä kerralla koulutukseen päässeiden positiosta. Meillä oli eräällä tavalla ns. osittainen jaettu kokemus (Silvasti 2001, 43): yhteistä oli valintakokeissa käynti. Minulta kuitenkin puuttui kokemus koulutuspaikkaa vaille jäämisestä luokanopettajakoulutuksen osalta. En oikein tahtonut ymmärtää, mikä saa ihmisen hakemaan jopa neljä tai viisi kertaa luokanopettajakoulutukseen. Tutkittavani kenties eivät ymmärtäneet, mikä ihme sai minut vasta niin myöhään hakemaan luokanopettajakoulutukseen.

Lähtökohtamme olivat erilaiset mutta silti koen tavoittaneeni ja tunnistaneeeni niitä tuntemuksia, mitä he kertoivat valintakokeisiin liittyvän.

Väitöskirjassani ensimmäisen artikkelin aineistona ovat pyrkijöiden laatimat kirjalliset opiskelijavalintatulosta koskevat oikaisupyyntö (viisi). En ole koskaan laatinut opiskelijavalintaan liittyvää oikaisupyyntöä mutta minulla on kokemus siitä, miltä tuntuu jäädä vaille haluamaansa opiskelupaikkaa. Aikanaan hain kadettikouluun, mutta opinahjon ovet eivät kuitenkaan avautuneet minulle. Muistan vieläkin varsin elävästi, miten pettyneeltä oloni tuntui, kun olin avannut kielteisen päätöksen sisältäneen kirjeen. Pettymys oli varsin suuri mutta kanavaa purkaa sitä ei ollut. Teki mieli potkia ja hakata kaikkea paikallaan olevaa ja liikkuvaa. Muistini mukaan kokeesta poistuessi vielä sanottiin, että ei kannata kysellä tulosten perään, mikäli opintopaikka ei heltä. Aika pitkään kielteisen päätöksen jälkeen asia vaivasi vielä minua. Tuon kokemuksen valossa voin osittain ymmärtää, miksi pettymyksen kokenut hakija laatii oikaisupyyntönsä vaikka se ei johtaisi mihinkään.

Kolmannessa artikkelissa aineistona on kolmen luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneen opiskelijan haastattelu. Jälleen voisi sanoa, että minulla tutkijana ja heillä tutkittavina on ns. osittainen jaettu kokemus. Yhteistä meille on se, että minä myös olen opintojen keskeyttäjä. En kuitenkaan keskeyttänyt tutkittavieni tavoin luokanopettajaopintoja vaan keskeytin toisaalla tullakseni luokanopettajakoulutukseen. Vaikka tekemme ikään kuin olivat vastakkaiset, meillä oli silti yhteistä tarttumapintaa. Kokemus opintojen keskeyttämisestä yhdistää meitä. Asetelma siten, että minäkin olisin keskeyttänyt opettajaopintoni, olisi kenties jopa hankaloittanut tutkimuksen tekoani tai tuonut mukanaan ainakin aivan erilaisen näkökulman. Kun keskeyttäminen tapahtui eri konteksteissa, minun oli parempi nähdä keskeyttäminen yleisemmällä tasolla eikä vain luokanopettajakoulutuksen kontekstissa.

Minulla on myös lähes viidentoista vuoden kokemus valintakokeiden arvioitsijana olemisesta. Ensimmäisinä vuosina toimin lähinnä kirjakuulustelun arvioitsijana, jolloin suorat kontaktit hakijoihin jäivät puuttumaan. Sitten olen haastatellut hakijoita niin Jyväskylässä kuin Kokkolan Chydeniuksessa. Vuosien varrella olen haastatellut laskemani mukaan noin 250 hakijaa. Epäilemättä monella henkilökuntaan kuuluvalla on ollut haastateltavia minua paljon enemmän. Yhtään kollegoiden työtä väheksymättä, epäilen kuitenkin, että olen valintatutkimusteni vuoksi enemmänkin kuin vain haastatellut. Olen oikeastaan imenyt itseeni kaikkea sitä, mitä hakijat ovat vuosien varrella valintahaastatteluissa kertoneet. Suhteeni haastatteluihin on ollut varsin analyttinen.

Haastattelut ovat olleet joskus aika identtisiä, joskus on tapahtunut jotakin yllättävää. Eräänkin kerran yksi haastateltavista alkoi itkeä kesken haastattelun. Vastavaa en ollut ennen kokenut ja tilanne vähän hämmensi kaikkia osapuolia. Annoimme kollegan kanssa haastateltavan itkeä itkunsa loppuun ja jatkoimme vasta kun tilanne rauhoittui. Voi vain arvailla, mikä lataus tilanteeseen itse kullakin liittyi.

Joskus joku hakijoista on puhunut jännityksen vallassa niin nopeasti, että puheesta on ollut vaikea saada selvää. Ujoimmat hakijat ovat katsoneet enemmän lattiaa kuin haastattelijoita. Useat ovat kertoneet tulleen koko perheen voimalla valintakokeisiin. Osa taas ei ole kertonut perheelle yhtään mitään. Kaikki nämä kokemukset vuosien varrella ovat muokanneet ymmärrystäni niin luokanopettajakoulutuksen valinnoista kuin opettajan ammatista.

Jotkut hakijat ovat tuntuneet niin tutuilta juttuineen, oikeilta hengenheimolaisilta, että on ollut vaikea säilyttää ammatillinen asenne suhteessa annettuun tehtävään. Joskus näennäinen tutuus on tullut siitä, että olen haastatellut samaa hakijaa aiemminkin. Tällainen tilanne on molemmille osapuolille kiusallinen. Yleensä pyritään varmistamaan tilanne siten, että sama hakija ja haastattelija eivät kohtaa eri vuosina. Mutta aina siinä ei onnistuta kun sukunimet vaihtuvat, ainakin naispuolisilla hakijoilla.

Viime vuosina olen enenevässä määrin järjestänyt myös valintakoulutuksia joko yksin tai kollegoiden kanssa. Mukana koulutuksissa on ollut myös ulkopuolisia asiantuntijoita. Olen kollegani kanssa käynyt avaamassa haastattelun maailmaa eri opettajankoulutusyksiköissä pitkin Suomea. Viime kevään eli vuoden 2009 kevään koulutuskierroksella oikeastaan kollegani kanssa ensimmäistä kertaa havahduimme siihen, kuinka paljon haastattelijaa ohjaa pelko, ei niinkään siitä että valitsee väärin vaan siitä, että haastattelusta seuraa jokin valitusprosessi aina oikeusasteita myöten. Kun pelko ohjaa valintahaastattelua, on varsin todennäköistä ja ymmärrettävää, että arvioitsija pyrkii pelaamaan varman päälle. Se, että valitsee mieluummin vanhemman ja kypsemmän oloisen hakijan kuin nuoren ylioppilaan, lienee jonkinasteista varman päälle pelaamista. Pelko ohjaavana tekijänä ei ole helppo seuralainen. Yhtä lailla kun olen alkanut ymmärtää hakijaa, olen alkanut ymmärtää myös arvioitsijaa. Muuttunut ymmärrykseni näkyy erityisesti toisen artikkelin uudessa tulkinnessa.

Paitsi että olen toiminut arvioitsijana ja valintakouluttajana olen toiminut laitoksemme valintatoimikunnan puheenjohtajana kohta jo kymmenen vuotta. Sitä ennen toimin toimikunnan rivijäsenenä. Toimikunnan puheenjohtajana olen vastaanottanut laitoksemme valintojen vuosittaisesta käytännön järjestelyistä sekä valintojen sisällöistä yhdessä toimikunnan kanssa. Valintakokeita tutkineena tehtävä on ollut mielekäs mutta välttämättä ei silti helppo. Jokaisella kun tuntuu olevan varsin pon-teva näkemys siitä, mikä on hyvä ja oikea valintamenettely. Ymmärrän toki pitkän valintahistorian tuoman kokemuksen merkityksen mutta yhtä lailla kokemuksen mukanaan tuoman taakan ja rasitteen myös. Joskus olen saanut tuta, että valinnat ovat enemmän tunnetta kuin järkeä.

Vuodesta 2007 olen toiminut VAKAVAn eli valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen valintatyöryhmän puheenjohtajana. Se on antanut perspektiiviä luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen valtakunnalliselle ymmärtämiselle. Tuon toimikunnan puheenjohtajana olen saanut nähdä ja kokea eri ihmisten

tavat mieltää luokanopettajakoulutuksen valinnat. Paitsi että VAKAVAssa ja sen välittömässä läheisyydessä, kuten ohjausryhmässä, toimivat henkilöt ovat laajentaneet ymmärrystäni valintakysymyksistä, sitä ovat tehneet myös hakijat. Olen vuosittain seurannut luokanopettajakoulutuksen valintakokeita, lähinnä VAKAVAA käsitteleviä keskustelupalstoja. Niiden lukeminen, puuttumatta niihin, on ollut avartava ja opettavainen kokemus.

Oma suhtautumiseni luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin on aika kriittinen. En ollenkaan esimerkiksi jaa varsin yleistä käsitystä, jonka mukaan luokanopettajakoulutuksen valinnat perustuvat tieteelliseen tutkimukseen (vrt. Sajavaara ym. 2002). Minusta näyttää pikemminkin siltä, että tutkimus on jäänyt varsin pinnalliseksi ja enemmänkin on korrelatiivisin menetelmin arvioitu eri valintaosioiden suhdetta toisiinsa kuin pyritty selvittämään, mitä eri valintaosiot lopulta arvioivat. Jälkimmäinen kai olisi olennaisinta ja tähän haasteeseen ainakin Jyväskylässä viime vuosina on hartaudella tartuttu. Esimerkkinä tästä on vuodesta 2007 käytössä ollut kehittämämme ns. ATAT-testi (hakijan ajattelu- ja toimintatapoja arvioiva testi).

Opettajankoulutuksessa on liiaksi tuudittauduttu siihen, että valinnat ovat jatkuvan tutkimuksen ja tieteen kritiikin alla. Korulauseista huolimatta näin ei kuitenkaan ole vaan on syntynyt eräänlainen tieteellisyyden harha. Kun valintaosioiden välisiä suhteita tarkastellaan tieteellisin menetelmin, korrelatiivisesti, se ei muuta valinnan perustetta tieteelliseksi. Kun valinnoista puuttuu sitä ohjaava teoria, valinnan kannalta niinkin epäolennaiset seikat kuin ikä tai sukupuoli, voivat nousta merkittävään rooliin (Räihä & Nikkola 2006).

Koulutukseen hyväksytyt alati kasvava ikä on nähdäkseni osoitus siitä, että valintoja on ohjannut liikaa miksi haluat opettajaksi -kysymykset kuin miten sovellut opettajaksi -kysymykset. Jälkimmäisessä kysymyksessä siirryttäisiin motivaatioiden tarkastelusta pyrkijän persoonallisuuden piirteiden arviointiin. Mielekästä kai olisi tietää hakijan jo pysyvämpiä tapoja ajatella, asennoitua, toimia ja olla vuorovaikutuksessa. Jostakin syystä näiden pysyvämpien piirteiden arviointia on vastustettu ja nyt niistä on lähinnä saatu vain vaikutelma. (Laes 2005, 17–18.)

Suhteeni valintoihin on siis jo varsin pitkä. Se alkoi jo koulupoikana kuten luvusta 1.4 käy ilmi. Ensimmäisen kerran törmäsin valintoihin, en suoraan mutta välillisesti, hakiessani epäpätevänä opettajan sijaisuutta. Sitten suhteeni valintoihin on muuttunut virallisemmaksi, tullut päätyökseni ja opinnäytteiden kohteeksi. Kun liittoni valintojen kanssa on pitkä, se näkyy esimerkiksi tämän väitöskirjatutkimuksen ja muidenkin tutkimusteni aineistoanalyysissä. En voi kuitenkaan tarkkaan sanoa, miten se näkyy mutta mitä ilmeisemmin olen pitkän kokemukseni myötä herkistynyt näkemään outoa sellaisessa, missä asiaan vihkiytymätön ei näe mitään ihmeellistä ja vastaavasti pitämään tuttua sitä, mitä ulkopuolisempi ihmettelee. Kun olen ollut valinnoissa niin hakijana kuin valitsijana ja lisäksi vielä valintakouluttajana, kykyne asettua eri valintapositioniin on parantunut. Näin minun



on helpompi saavuttaa tutkittavien näkökulma valinnoista sen sijaan että täyttäisin tutkittavien näkökulman omallani. Pitkästä liitosta on haittaakin. Olen varmaan tullut sokeaksi joillekin valintoihin liittyville asioille.

### 3.2 Tutkimustehtävä ja lähestymistapa

Kunkin aineiston synty on omintakeisen toiminnan tulos. Ensimmäisessä artikkelissa tutkimuskysymys muotoutui vasta aineiston jälkeen. Lukiessani hakijoiden laatimia oikaisupyynnöjä huomioni kiinnittyi oikaisupyyntöjen rakenteen samankaltaisuuteen. Asia vaivasi minua ja siitä syntyi tarve tehdä tutkimus. Toinen artikkeli syntyi vähän kuin toisen pyynnöstä. Tutkimustehtävän itse asiassa laati minulle, tosin aika väljänä, artikkelitoiveen esittäjä. Toisin kuin ensimmäisessä artikkelissa kolmannessa artikkelissa tutkimuskysymys syntyi ennen aineistonhankintaa. Kysymys siis määräsi aineistonhankintaa. Neljännen artikkelin tutkimustehtävä oli seurausta VAKAVA-hankkeen perusajatuksista. Hankkeen tehtävänä oli edesauttaa uusien ylioppilaiden asemaa valintakokeissa.

Alkuperäiset tutkimustehtävät artikkeleittain:

- I Minkälainen opettajakuva hakijoiden laatimista opiskelijavalintaa koskevista oikaisupyynnöistä välittyy?
- II Mikä merkitys opiskelijavalinnoilla on luokanopettajan ammatin uudistumisessa?
- III Mitä opintojen keskeyttäminen merkitsee luokanopettajaopiskelijoille?
- IV Miten uusien ylioppilaiden asema muuttui luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa kun entinen esivalintajärjestelmä (todistukset, työkokemukset, muut opinnot) korvattiin kaikille korkeakoulukelpoisille avoimella kirjakokeella, ns. VAKAVA-kokeella?

Artikkeleiden julkaisemisen jälkeen minulle on herännyt artikkeleiden tiimoilta kokonaan uusia kysymyksiä tai olen löytänyt vastaamatta jääneisiin kysymyksiin vastauksia. Näiden pohjalta on kunkin artikkelin perään laadittu uusi lähestymistapa entisen aineiston pohjalta. Kunkin artikkelin ns. lisäosassa tutkimustehtävät ovat seuraavat:

- I Miksi oikaisupyynnöjä tehdään luokanopettajakoulutuksen valinnoista?
- II Miksi taito- ja taideaineiden valintakoeosioista on haluttu pitää kiinni luokanopettajakoulutuksen valinnoissa?



III Mitä ristiriitoja/ongelmia sisältyy kouluavustajakokemuksen hyväksi lukemiseen luokanopettajakoulutuksen valinnoissa?

IV Miten VAKAVA vaikutti nuorten ylioppilaiden rekrytoitumiseen kouluavustajan tehtäviin ja mitä rehtorien kommentit tästä muutoksesta ilmentävät luokanopettajakoulutuksen valinnoista?

Kuten edellä käy ilmi, artikkeleiden jatko-osien tutkimustehtävät tai -kysymykset ovat karkeasti sanoen muuttuneet artikkeleiden alkuperäisistä kuvailevista *miten*-kysymyksistä kohti artikkeleiden lisäosien syitä hakeviksi *miksi*-kysymyksiksi. Kyse ei niinkään ole siitä, että en ole halunnut miksi-kysymyksiä tehdä vaan siitä, että en ole osannut niitä tehdä. Olen kai ollut tutkimuksen kielellisen käänteen uhri kuten Kivivuori (2008, 16–17) tai Töttö (2004, 84–85) tapaani tutkia kuvaisivat. Heidän mukaansa 1980-luvulla sosiaalitieteissä tapahtui kielellinen käänne; narratiivisuus tuli muotiin. Monet sosiaalitieteilijät alkoivat tuolloin nähdä tutkimansa ilmiöt pelkästään sosiaalisina ja kielellisinä konstruktioina. Ilmiöitä koskevien syiden sijaan oltiin enemmän kiinnostuneita siitä, miten ilmiöistä puhuttiin. Tärkeämpää oli kuvata esimerkiksi sitä, miten tupakoinnista tai juomisesta puhuttiin kuin pohtia, miksi ihminen tupakoi tai juo.

### 3.3 Tutkimusten aineisto ja analyysi

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin siksi, että aineistokeruun väline on ihminen eli tutkija itse. Tällöin aineistonäkökulmiin ja tulkintaan liittyvä ymmärrys kasvaa tutkimusprosessin edetessä. Kyse on itse asiassa eräänlaisesta oppimistapahtumasta. Toiseksi laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi siksi, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole jäsennettävissä etukäteen selkeiksi vaiheiksi. Siksi esimerkiksi tutkimustehtävä tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut monesti muotoutuvat tai tarkentuvat vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Voisi kai sanoa, että tällainen tutkimusote on luonteeltaan avoimempi tai joustavampi kuin erilaiset määrälliset tutkimusotteet.<sup>1</sup> Kun tutkimusote on joustavampi ja avoimempi on tutkijalla paitsi parempi mahdollisuus tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavasta ilmiöstä myös parempi mahdollisuus ymmärtää ihmisten toimintaa tietyissä yhteisöissä. (Kiviniemi 2007, 70; Denzin & Lincoln 2000.)

Väitöskirjaani kuuluvat artikkelit noudattavat pitkälle edellä kuvattua laadullisen tutkimuksen prosessiluonnetta. Artikkelit erilaisine aineistoineen ovat pitkällisen prosessin tulos. Vaikka artikkelit sisältävät kaikki erilaisen empiirisen aineiston,

<sup>1</sup> Töttö (2004) ei hyväksy tällaista erottelua joustavuuden ja jäykkyyden suhteen.

tutkimuskohde - luokanopettajakoulutuksen valinnat – on kaikissa sama. Ensimmäisessä artikkelissa aineistona ovat pyrkijöiden laatimat kirjalliset tiedekunnalle osoitetut valintaa koskevat oikaisupyynnöt (n=5). Toinen artikkeli ei varsinaisesti sisällä omaa empiiristä aineistoa vaan valintaa koskeva tarkastelu jäsentyy omien ja muiden opiskelijavalintaa käsittelevien tutkimusten kautta. Kolmannessa artikkelissa aineistona ovat kolmen luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneen opiskelijan haastattelut. Artikkelit on luonteeltaan myös introspektiivinen, sillä oma opintojen keskeyttämiseni on mukana eräänlaisena peilausaineistona. Edellisistä aineistoista poiketen neljäs artikkeli on luonteeltaan määrällinen luokanopettajakoulutuksen valintoja tarkasteleva artikkeli. Aineistona siinä on vuosina 2007–2009 kaikki luokanopettajakoulutuksen valintoihin osallistuneet hakijat. Vuonna 2007 heitä oli 6069, vuotta myöhemmin 5513 ja vuonna 2009 yhteensä 5885 (ks. kuvio 1 johdantoluvusta).

Väitöskirjani sisältää näiden varsinaisten artikkeleiden aineistojen lisäksi vielä yhden erillisen aineiston. Alun perin VAKAVA-hanketta käsittelevään neljanteen artikkeliini sisältyi myös alakoulujen rehtoreille suunnattu koulujen avustajarekrytointia koskeva sähköpostikysely tuloksineen. Kun artikkeleiden sivumäärä tiedeellisissä julkaisuissa on rajattu, jouduin jättämään rehtorikyselyä koskevan osan neljännessä artikkelista pois. Kysely kuitenkin paljasti opiskelijavalinnan menettelyistä ja sitä ympäröivästä kulttuurista sellaisia asioita, että on paikallaan raportoida ne erikseen neljännen artikkelin lisäosassa.

Idea kyselystä syntyi kun ystäväpiiriini kuuluva rehtori tuskaili sijais- tai kouluavustajakysymyksen kanssa. Hän kertoi, että viime aikoina, toisin kuin ennen, on ollut vaikeampi saada nuoria ylioppilaita kouluun avustustöihin. Yhdistin hänen kokemuksensa heti VAKAVAan. Jotta saisin avustajarekrytoinnista kattavamman kuvan, päätin lähettää syksyllä 2008 aiheesta sähköpostikyselyn alakoulujen rehtoreille eri puolella Suomea. Lähetin kyselyn lähes kaikkiin Suomen suurimpiin kaupunkeihin<sup>2</sup>. Pyysin viestissäni rehtoreita kertomaan, miten VAKAVA-hanke on muuttanut työmarkkinatuella palkattujen kouluavustajien/koulunkäyntiavustajaharjoittelijoiden rekrytointia. Sain vastauksen yhteensä 76 rehtorilta. Vastaukset vaihtelivat pituudeltaan lyhyistä parin rivin vastauksista parin sivun mittaisiin kirjoitelmiin.

Yhteensä minulla on ollut käytössäni neljä erilaista aineistoa. Ensimmäisen artikkelin aineistoa, oikaisuvaateita, ei alun perin tarkoitettu tutkimusaineistoksi. Niistä vain tuli sellaisia, tosin vasta viiveellä. Tästä asetelmasta on se hyöty, että

<sup>2</sup> Kysely lähetettiin ensiksi Keski-Suomen alakoulujen rehtoreille Keski-Suomen rehtorit ry:n kautta. Seuraavaksi kysely lähetettiin joko suoraan tai koulutoimen kautta seuraavien kaupunkien alakoulujen rehtoreille: Rovaniemi, Oulu, Kajaani, Joensuu, Kuopio, Seinäjoki, Pori, Rauma, Savonlinna Kouvola, Lahti, Tampere, Turku, Hyvinkää ja Helsinki. Kaikkialta muualta paitsi Hyvinkäältä vastattiin kyselyyni.

oikaisuvaateita ei ole täsmätty tutkijalle sopivaksi. Ainakaan ne eivät ole sosiaalisesti suotuisia. Pikemminkin ne ovat vihaisia luonteeltaan. Kolmannessa artikkelissa aineistona on kolmen opintojen keskeyttäjän haastatteluaineiston lisäksi oma ”muisteluaineisto” omasta opintojen keskeyttämisestä. Leena, Sarin ja Jaanan haastattelu kesti kukin lähes kaksi tuntia. Litteroituna se tarkoittaa noin 20 sivua puhetta tekstiksi käännettynä. Kirjoitetun ja puhutun aineiston ero tuli minulle varsin selväksi näissä tutkimuksissa. Sähköpostikyselyn aineisto on helppossa kirjallisessa muodossa kun taas haastattelun antama aineisto on hyvin poukkoilevaa ja vaikeaa. Yhtä lailla kuin oikaisuvaateissa myös rehtoreiden sähköpostivastauksissa oli varsin vihainen sävy. Neljännen aineiston artikkeli eroaa muista siinä, että se on puhtaasti määrällinen aineisto. Hakijoiden saamia kirjalliseen kokeen pistemääriä arvioidaan sekä sukupuolittain että ylioppilaaksi tulovuoden mukaan.

Artikkeleissa olevat aineistokatkelmot ovat alkuperäisessä muodossaan ensimmäisessä artikkelissa sekä neljännen lisäosassa. Sen sijaan artikkelissa *”Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen”* olen lievästi siistinyt litteroidun haastattelutekstin muotoa luettavammaksi. Tekstin siistiminen, kuten tilkesanojen ”niinku” vähentäminen ja pisteitten laittaminen niihin kohtiin, jotka ymmärrettävyyden vuoksi ovat tarpeen, lienee sallittu menettely vaikka metodioppaissa tällaista ei juurikaan suositella. Vastaavaan ratkaisuun omissa haastatteluissaan ovat päätyneet muun muassa Lagerblom (2004, 55) ja Juvonen (2002).<sup>3</sup> Kun tutkimuksessa heidän mukaansa ei käytetä kertojalähtöistä diskurssianalyysiä eikä liioin pohdita puheen kieliasua painoineen ja taukoineen, haastattelutekstin siistimiselle ei ole esteitä. Samat perustelut sopivat omallekin toiminnalleni.

Tutkimusotteeni on kahtalainen. Ensinnäkin se on luonteeltaan hermeneuttinen, tulkinnallinen. Tällä lähestymistavalla on tarkoitus tavoittaa Siljanderin ja Karjalaisen (1993, 86; myös tämä tutkimus luku 1.5) yhteisöllisten merkitysten tasojen lokero neljä: päästä käsiksi opiskelijavalintojen kulttuurisiin piileviin rakenteisiin. Tällöin aineistot toimivat vain vihjeinä siitä, mikä on näkyvän toiminnan takana. Tutkijan tehtävänä on selvittää, mikä on kunkin sosiaalisen näkyvän toiminnan takana oleva logiikka (ks. myös Moilanen & Räihä 2007). Kun sääntö on selvinnyt, näkyvä toiminta tulee tällöin ymmärrettäväksi. On siis mahdollista saada ymmärrystä siihen, miksi rehtorit suhtautuivat aika kärkevästi VAKAVA-hankkeen muuttamaan esivalintaan.<sup>4</sup> Aivan samoin on mahdollista saada joku ymmärrys tai

<sup>3</sup> Lagerblom (2004) tutki Kontiomäen rautatieyhteisön elinkaarta. Tutkimustaan varten hän teki kolmekymmentä useamman tunnin kestäväää haastattelua. Juvosen (2002) tutkimus käsittelee Tampereella 1940–50-luvuilla ilmennyttä homoseksuaalisuutta. Yksi hänen aineistohankintatavoistaan oli haastattelu.

<sup>4</sup> Rehtoreiden kirjoituksista voisi karkeasti erottaa kaksi sävyä. Toinen oli toivon sävy, toinen enemmänkin vihan sävy. Osa ilmeisesti toivoi minun kykenevän muuttamaan esivalinnan takaisin entisenlaiseksi. Osan taas tulkitsin (ehkä täysin väärin) vähän kuin syyttävän mi-

järki kuten Kortteinen (1997) sanoisi, hakijoiden oikaisuvaateiden tekemiselle. On kuitenkin huomattava, että toimijat eivät välttämättä itse ole tietoisia tekojensa motiiveista, kuten esimerkiksi oikaisuvaateen tekemisen syistä (esim. Moilanen 1998).

Toiseksi lähestymistapani on kriittinen. Tällöin tehtäväni on paljastaa tutkimuksen kautta käytänteitä, jotka jäisivät muutoin piiloon. VAKAVA-hanke toimi mitä suurimpana käytänteiden paljastajana. Kun entinen esivalintamenettely loppui paljastui paitsi opiskelijavalintaan liittyvää taitamattomuutta myös sellaisia rakenteita ja kulttuurisia käytänteitä, kuten koulujen harjoittelija- ja avustajakäytäntö, jotka olivat syntyneet käytössä olleiden opiskelijavalintamenetelmien oheistuotteena.

Aineiston analyysini perustuu pitkälle niihin menetelmiin, joita olen aiemmin julkaisemissani artikkeleissa (esim. Moilanen & Räihä 2007; myös tämä tutkimus luku 1.5) jo kuvannut. Aivan kuten lisensiaatintutkimuksessani nimitän myös väitöskirjani analyysia latenttien merkitysten tulkinnaksi (myös Siljander & Karjalainen 1993). Kyse on kulttuuristen tekstien (kirjoitukset, puheet, toiminnat) analyysistä, jossa tärkeintä on päästä kirjoitetun tai sanotun taakse. On vain löydettävä sosiaalisen toiminnan kieliooppi (Siljander & Karjalainen 1993) ja minun on mahdollista tutkijana löytää se, sillä olen informanttien tavoin sosiaalistunut samaan yhteiskuntaan.

Aineiston lukutapoja on toki monia, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä on. Kukin lukutapa tuottaa aineistosta vain erilaisen näkökulman. Yksinkertaistettuna merkitysten analyysi lähtee liikkeelle aineiston teemoittelusta pienempiin osiin. Teemojen löytämisen jälkeen teemat yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Teemoittamisessa on maltettava pysyä uskollisena tekstille (puhuttu, kirjoitettu). Vaarana nimittäin on, että tulkitsija tuo tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei ole. Tämä vuoksi on jaksettava tarkastella kriittisesti syntyneitä teemoja ja merkityskokonaisuuksia. (Moilanen & Räihä 2007, 55–57.)

Merkitysten tulkinnasta olennaista on se, että tutkimusaineisto, kirjoitettu tai puhuttu, ei sellaisenaan vastaa tutkimustehtäviin vaan aineisto toimii vihjeinä siitä,

---

nua koulujen tilanteen muutoksista. ”*Olet mitä tutkit*”, totesivat aikanaan Kleinman ja Copp (1993, 6). Minusta tuntui, että sain vähän kokea ”olet mitä tutkit” ilmapiiriä. Tuntemukseni ei varmaan ollut yhtä voimakas kuin Silvastin (2001, 52–53) tutkiessaan maanviljelijäväestön elämää 1990-luvun Suomessa. Kertoessaan tutkimuksestaan muille ihmiselle, hän sai kokea närkästyneitä kommentteja maataloustuista, ruoan kalleudesta, maatalouden ympäristövaikutuksista ja vanhojen metsien sekä uhanalaisten eläinten hävittämisestä. Aivan kuin hän olisi niistä vastuussa, yksi viljelijä siis. Rehtorikyselyn myötä minullekin tuli tunne, että joissakin vastauksissa minut nähtiin yhtenä syyllisenä tilanteen kurjistumiseen. Olen aiemminkin kokenut vastaavia syyllistäviä elementtejä. Kun olen kertonut tutkivani luokanopettajakoulutuksen valintoja, ainakin ne, joiden on ollut vaikea päästä tai eivät ole lopulta päässeet ollenkaan luokanopettajakoulutukseen, kertoivat auliisti miten ”vinksaltaan” valinnat lopulta ovat. Ikään kuin minä en olisi kyennyt näkemään heidän todellista soveltuvuuttaan.

mikä on sanotun ja puhutun takana, pintaa syvemmällä. Luvussa 1.5 oli esimerkki siitä, miten haastateltavat puhuivat omasta ammatinvalinnastaan. Sen sijaan että he olisivat puhuneet luokanopettajan ammatista suoraan, he puhuivat siitä toisten ammattien, kuten toimittajan ja insinöörin, kautta. Tärkeintä oli erityisesti tuoda esille muiden, kovien ja teknisten, ammattien epäsopevuus itselle.

Samalla tavalla rehtoreiden puhe kouluavustajien- ja harjoittelijoiden kouluilta häviämisestä on merkki jonkin syvemmän, ei niin tietoisien kulttuurin, olemassaolosta. Tutkimustulos ei siis ole se, mitä informantit sanovat vaan se, mihin sanottu vihjaa. Mikäli sanottu tai kirjoitettu sellaisenaan olisi tutkimustulos tai kuten Marx sanoisi, ilmiäsu ja olemus olisivat sama, tiedettä ei tarvittaisi lainkaan (Moilanen & Räihä 2007, 57).

Kun laajempi kokonaisuus alkaa hahmottua, on tutkijan osattava kysyä aineistolta relevantteja kysymyksiä. Aineistoa on Tötön termien kuulusteltava: se on saatava puhumaan. Lisensiaatintutkimuksessani kysyin, miksi hakijat vähensivät hakukertojaan tai miksi kirjakuulustelun osaamattomuudella ikään kuin rehvas-teltiin. Väitöskirjassani kysyn esimerkiksi sitä, miksi oikaisupyyntöjen rakenne on niin identtinen. Miksi ne sisältävät juuri ne elementit, mitkä ne sisältävät? Mitä jär-keä oikaisupyyntöjä on ylipäänsä tehdä, jos ne eivät johda mihinkään? Jokin mieli kaikessa pitää olla, myös informanttien toiminnassa. Kun aineistolta kysyy, se alkaa vähitellen vastata. Se edellyttää toki paljon työtä ja ennen kaikkea toisten tutkimus-ten läpikälyämistä.

### 3.4 Haastattelu kohtaamisina

Onnistuneelle haastattelulle voidaan antaa useita laatukriteereitä. Granfeldtin (1998, 38) mukaan hyvä haastattelu antaa kaikille osapuolille jotakin: tutkijalle haluamansa aineiston, tutkittavalle mahdollisuuden vaikkapa purkaa elämänsä. Onnistunut, syvälle menevä haastattelu ei olekaan oikeastaan haastattelu vaan enemmänkin tilanne, jossa haastattelijä vain kuuntelee ja yrittää ymmärtää haastateltavaa (Kortteinen 1992, 374). Koen onnistuneeni muutamissa haastatteluissa Kortteisen mainitsemalla tavalla: haastattelun alun jälkeen istuin ja kuuntelin ja yritin ymmärtää. Joskus ainoaksi konkreettiseksi tehtäväksi jäi lähinnä nenäliinan antaminen kun kipeät muistot ja kokemukset nostivat tunteita pintaan kuten esimerkiksi Jaanaa haastatellessani (artikkeli kolme). Taisin herkistyä itseeni. Koin vahvasti, että puhuimme Jaanan kanssa samasta maailmasta ja ymmärsimme toisiamme vaikka minä olin lähes vaiti. Olihan meillä Jaanan kanssa yhteinen kokemus siitä, että uranvalinnassa oli myös kotiemme miellyttämisen paineita. Toin tämän myös esiin haastattelun yhteydessä (vrt. Andersson 2007, 42–43). Vaikka haastattelu ei saisi-kaan tunteita pintaan, voi se silti olla onnistunut. Näin uskon käyneen Jaanan kans-

sa samassa tutkimuksessa olleiden Sarin ja Leenan kanssa. Heidän haastattelunsa vain olivat luonteeltaan iloisempia, paikoitellen aika kärkeviäkin. Suhteeni näihin kahteen haastateltavan maailmaan olikin vähän erilainen, vieraampi, kuin Jaanan.

Lisensiaatintutkimuksen aikana tein tutkimushaastatteluita monesti tutkittavien kotona (Räihä 1997; 2001). Toisen kotiin meneminen oli kuitenkin aina jollakin tavalla vieraalle maalle menemistä. Koin sen joskus jopa tunkeiluksi. En toki-kaan itseäni toisten kotiin tyrkyttänyt vaan tarjosin tutkittavalle mahdollisuuden valita haastattelupaikka. Osa heistä vain valitsi oman kodin. Haastattelut vieraissa kodeissa ovat jääneet lähtemättömästi mieleen. Erityisesti muistan yhden haastattelun, jossa luokanopettajaksi opiskeleva mies kertoi omista useista pyrkimiskerroistaan. Paitsi että haastattelupaikka oli mielenkiintoinen, olohuoneen lattialla yhdessä haastateltavan ja hänen pienen lapsen kanssa, mielenkiintoista oli se tapa, jolla haastateltava kertoi kokemuksestaan. Huomasin hänen vähentävän pyrkimiskertojaan ja asia vaivasi minua haastattelun aikana. Tiesin hänen ”valehtelevan” pyrkimiskerroistaan, sillä olinhan ne tilastoista varta vasten selvittänyt. En kuitenkaan huomauttanut asiasta vaan jatkoin eteenpäin. Ajattelin kuten Andersson (2007, 39), että ihmisillä on tieto soveliaista tavoista kertoa elämästään. Ne ovat paitsi tilannesidonnoisia niin myös kulttuurisidonnoisia. Annoin haastateltavan kertoa tarinansa hänelle ominaisella tavalla (Silvasti 2001, 47). Haluni oikaista pyrkimiskerrat oli aika suuri mutta kun en tiennyt mitä siitä seuraisi, pidättäydyin kommentoimasta (ks. myöhemmin Lagerblom 2004; Spoof 1997).

Kun perheen äiti, haastateltavan vaimo, saapui myöhemmin kotiin ja siirryimme kahvipöytään, vähennetyt pyrkimiskerrat tulivat päivänvaloon. Perheen äiti totesi-kin tyyliin *”on siinä pyrkijä kun ei muista edes monesti on hakenut”* ja tilanteesta tuli varsin vaivaantunut. Eettisen koodini mukaan haastateltavalle pitäisi jäädä hyvä mieli ja olo tutkimuksen jälkeen (ks. Andersson 2007). Uskon kuitenkin, että kyseisessä tapauksessa näin ei käynyt mutta välttämättä syy ei ollut minun. Tosin en tiedä, mitä olisi tapahtunut, jos olisin jo heti valehtelun huomattessani tarkentanut pyrkimiskerrat. Ainakaan lopun ahdistavaa kahvipöytätilannetta tuskin olisi tullut, mutta mitä olisi tapahtunut tutkimushaastattelulle, jää vain arvailujen varaan (vrt. Lagerblom 2004; Spoof 1997). Ehkä siitä olisi tullut limbo. Mene ja tiedä, mutta kaiken kaikkiaan tuolla episodilla oli iso merkitys tutkimuskohteeni paremmin ymmärtämisessä: jokin syy pyrkimiskertojen vähentämiseen täytyi olla ja se minun tutkijana olisi selvitettävä.

Haastattelussa, varsinkin kun aihe on vaikea ja kokemus sitä myöten tunteita herättävä, on haastattelijan oltava pikemminkin empaattinen, sensitiivinen ja humaani ihminen kuin muodollinen akateeminen tutkija (Atkinson 1998, 35; Kortteinen 1997, 373–374). Kortteisen mukaan hyvässä haastattelussa auktoriteettisuhde kääntyy ikään kuin ylösalaisin: haastateltava on oman elämänsä asiantuntija ja haastattelija vasta opettelemassa asioita. Haastattelu voi saavuttaa näin tilanteen,

jossa haastateltava alkaa itse johtaa puhetta, tilittää elämäänsä. Tällöin haastatteli- ja ei oikeastaan haastattele, vaan Kortteisen sanoin, kuuntelee ja yrittää ymmärtää haastateltavaa. Tätä ohjetta yritin noudattaa haastatellessani Saria, Leena ja Jaanaa.

Haastateltavistani Jaana erosi Sarista ja Leenasta. Oivalsin jo Jaanan haastattelun alkumetreillä, että tämä haastattelu vie minut tutkijana tuntemattomille vesille. Tilanteen tunteellisuudesta tuli minulle selvä haaste tai koetinkivi, sillä nyt ensi kertaa jouduin kasvotusten haastatteluissa informantin kanssa, joka kertoi elämästään, mielestäni mitään säästämättä, ja minä kuuntelin. Tilanne herätti tunteita valtavan määrän. Tuntui, että haastattelussa tehtäväni oli enemmänkin nenäliinojen ojentaminen kuin kysymysten tekeminen. Muutaman kerran muistan rohkaisseni Jaanaa jatkamaan kertomustaan ilmaisemalla ymmärtäväni varsin hyvin hänen tekemiään ratkaisujaan. Kun hän päätyi kertomaan perheen sisäisistäkin asioista, voisi ajatella, että ns. onnellisuusmuuri ylittyi. Käsite onnellisuusmuuri voidaan määritellä kulttuurissa näkyvän ja piilossa olevan väliseksi raja-aidaksi, joka suojelee yksilöä muiden katseilta, julkisuudelta. Kortteisen (1997, 297–299) sanoin onnellisuusmuurissa on kyse yksityiselämän sosiaalisesta puolustamisesta. Kun onnellisuusmuuri ylittyi haastattelussa totaalisesti, vaarana oli jopa ns. *Peeping John* -syndrooma, jossa tutkijan toiminta on kääntymässä jo silkaksi tirkistelyksi (Lagerblom 2004, 47). Kertomuksellaan Jaana avasi tien perheensä maailmaan. Tuon avauksen kanssa minun oli oltava sekä varovainen että nöyrä.

### ***Haastattelijan positio***

Minulla oli opintonsa keskeyttäneiden kanssa ns. osittainen jaettu kokemus. Yhteistä oli kokemus opintojen keskeyttämisestä ylipäätään. Sen sijaan toimin heidän kanssa juuri päinvastoin: he lähtivät luokanopettajakoulutuksesta, minä tulin luokanopettajakoulutukseen (Silvasti 2001, 43). En lähestynyt heitä kuitenkaan ainoastaan keskeyttäjänä vaan tutkijana. Oma keskeyttämiseni antoi minulle horisontin, josta asiaa tarkastelin. Kerroin kullekin kuitenkin kokemukseni keskeyttämisestä. Näin arvelin pääseväni ns. onnellisuusmuurin taakse, joka keskeyttämiseen saattaisi liittyä (Kortteinen 1997). Omien kokemusten kertomista voikin käyttää keinona läpäistä haastateltavan onnellisuusmuuri (Silvasti 2001; Kortteinen 1982; 1997).

Tutkijan positio saattaa vaihtua toiseksi, vaikka tutkimuksen kohde tai haastattelukohde pysyisikin suhteellisen samankaltaisena tutkimuksesta toiseen. Asiaa voi valottaa Anderssonin (2007) tutkimuksella iäkkäistä pariskunnista ja vanhoista naisista. Tutkijan positio ei ollut erilainen vain siksi, että toisessa haastateltavia oli kaksi ja toisessa yksi vaan siksi, että tutkijalta puuttui omakohtainen kokemus iäkkästä isästä. Omakohtaista kokemusta vanhoista pariskunnista ei ollut juuri sen enempää.

Vaikka molemmissa tutkimustapauksissa tutkija sopi iältään haastateltavien lapseksi, niin Anderssonin kokemusmaailma oli kuitenkin rakentunut enemmän



naisvanhuksen tyttäreksi, ”tyttären positioksi” kuten hän asemaansa nimitti (Andersson 2007, 41–42). Yksittäisen naisvanhuksen elämää oli helpompi tavoittaa ja ymmärtää. Tutkija halusi myös välittää ymmärryksensä haastateltavilleen, osin jopa tiedostamattaan. Aina sopivissa kohdin tutkija kertoi myös äitinsä mahdollisen suhtautumisen haastateltavan esiin tuomaan asiaan. Tällä tavoin tutkija yritti kertoa ja viestiä, että tutkittavan elämässä on haastattelijalle jotakin tuttua, ymmärrettävissä olevaa. Luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneistä, ainakin Jaanan mutta myös muiden kanssa, tunnistan toimineeni vähän kuin Andersson. Sopivassa kohdassa kerroin keskeyttämisestäni.

Pariskuntia haastatellessa Anderssonin tilanne oli toinen, sillä tutkijan koke-mushorisontti oli erilainen. Se ei ollut erilainen pelkästään siksi, että häneltä puut-tui omakohtainen kokemus iäkkäästä isästä vaan myös siksi, että tutkijan oma nuo-ruuden avioliitto ei ollut kestänyt. Tutkittavanahan hänellä oli juuri sellaisia pareja, joiden yhteiselo oli kestänyt. Vaikka tutkijalla olikin omaa kokemusta lapsiperhe-vaiheesta, silti hänen myöhempi elämänsä on eronnut haastateltavien elämästä.

Omakin positioni vaihtui haastattelun aikana. Minulla oli samankaltainen ko-kemus kuin Jaanalla omassa ammatinvalinnassaan. Hän ikään kuin ajautui voimat-tomana virrassa kohti väärää valintaa. Tuo kokemus oli minulle tuttu. Sen sijaan positioni vaihtui kun haastattelin Saria ja Leenaa. Heidän eräässä mielessä syste-maattinen ja varsin tavoitteellinen hakeminen nuorena ylioppilaana oli minulle vie-ras kokemus. Virrassa ajelehtijan kokemus tuntui omimmalta. Eli saman ilmiön – opintojen keskeyttämisen – suhteen positioni vaihtui useamman kerran.

Loppujen lopuksi tutkimuskirjallisuudessa on yllättävän vähän kiinnitetty huo-miota haastateltavien ja haastattelijoiden (tutkittavien ja tutkijan) väliseen ikäky-symykseen. Aivan merkityksetön asia ei kuitenkaan taida olla. Iän merkitys tulee hyvin näkyviin esimerkiksi Raija Julkusen (2003) tutkimuksessa Kuusikymmentä ja työssä. Tutkimuksen tavoitteena oli haastatteluiden avulla selvittää, miten ikään-tyvä työntekijä kokee oman ikääntymisensä. Haastateltavat olivat 56–64-vuotiai-ta. Myös Julkunen itse sijoittui tutkimuksen teon aikana tuohon ikähaarukkaan. Julkusen lisäksi haastatteluita teki kaksi noin 30-vuotiaasta tutkijaa. Nuorempien tutkijoiden Julkunen arvelee jopa saaneen aikaan aidompia haastatteluita kuin hän itse. Hän epäileekin, että tuskin hänelle olisi haastattelussa sanottu, että hänen ikäi-sensä naiset olisivat vanhoja akkoja (mt. 54) kuten nuoremmille tutkijoille sanottiin. Voi siis olla, että parempi haastattelija ikääntyvälle työntekijälle onkin nuorempi kuin ikääntyvä tutkija itse: ikäeroasetelma tuottaa rikkaampaa aineistoa. En ajatel-lut omaa ikääni haastatellessani opettajakoulutuksen keskeyttäneitä. Olisin ikä-ni puolesta tainnut sopia haastateltavien isäksi. Kun saamani tutkimusaineisto oli varsin rikas ja monisäikeinen, ikäni lienee ollut optimaalinen; en ollut liian nuori enkä myöskään liian vanha. Ikää enemmän ajattelin suhdetta tutkittaviini omien keskeyttämiskokemusten kautta.



### 3.5 Tutkimuseettiset ratkaisuni ja periaatteeni

Tutkimusta tehdessään tutkijan on toimittava eettisesti kestäväällä tavalla. Eettisyys on koko tutkimuksen ajan mielessä pidettävä periaate, ei ainoastaan tutkimusta raportoidessa erikseen huomioitava asia. Myös aineistonhankinnassa on omat eettiset vaateensa. Seuraavassa käsittelen sekä aineistonhankintaan että tutkimusraportointiin liittyviä periaatteitani. Kun tutkimuksen aineistona on vai muutama informantti, tutkijan tehtävänä on erityisesti varmistettava tutkittavien anonyymi-teetti. Isommissa aineistoissa tutkittavien tunnistettavuus ei ole ongelma samalla tavalla kuin muutamaa ihmistä tutkittaessa.

Artikkelissani ”*Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen ...*” olin paitsi metodisesti niin myös eettisesti kovimman haasteen edessä. Metodologisiin ratkaisuihin olen tyytyväinen, eettisten kanssa jonkin verran kipuilin. Suurinta päänvaivaa aiheutti se, että luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneitä on todella vähän. Näin jokainen keskeyttäjä voidaan periaatteessa tietää ja tunnistaa. Eräänlainen eettinen perusprinsiippini on, että tutkimuksestani ei olisi haittaa tutkittaville millään tapaa, ei yksilöille tai yhteisöille, mitä ne sitten ovatkaan.

Vaikka tiedostaa eettiset tavoitteensa, käytännössä ne voivat joutua koetukselle, jopa tahtomattaan. Esimerkiksi tutkijan haastattelun lämmittelykysymykseksi tarkoittama kysymys voi saada aikaan tutkittavissa hämmennystä tai ahdistusta, vaikka tarkoitus olisi juuri päinvastainen. Tutkimushaastattelun lämmittelyksi eroperheen lapselle esitetty haastattelukysymys ”Kenen kanssa sinä asut?” saattaa sekä satuttaa että hämmentää lasta (Alderson 2005, 27; Atjonen 2008, 127). Vaikka opintonsa keskeyttänyt Jaana tunteili varsin voimakkaasti haastattelussa, ”vika” ei ollut käsittääkseni minun vaan Jaanan tuntemukset olivat palaamista itselle merkitykselliseen, osin kivuliaaseenkin asiaan, kuten hänen minulle lähettämästään viestistä käy ilmi. Asemani oli mielenkiintoinen. Samalla kun aiheutin Jaanalle ahdistusta myös poistin sitä.

Moi Pekka! Kiitos koostetuista haastatteluista. Edelleen vaan niitä lukiessa meinaavat tunteet nousta pintaan. Tutkimukseesi osallistuminen oli minulle todella hyvä ja tärkeä kokemus. Sen kautta pääsin puhumaan ja selvittämään itsellenikin sellaisia asioita, jotka muutoin olisivat saattaneet jäädä käsittelemättä. Kiitos siis siitäkin!

Myös Andersson (2007) joutui kohtaamaan eettisiä tilanteita tutkiessaan vanhojen pariskuntien yhteiseloja. Kun vanhat parit halusivat kertoa kuinka elämä sujuu ”askeleen lyhenemisestä” huolimatta, kysymyksestä ”*Miten olette ajatelleet järjestää elämänne sitten, jos tarvitsette enemmän apua?*” ei tykätty. Kysymys (mt. 42–43) aiheutti jopa ahdistusta ja moni vanha pari tuntui olevan avuton kysymyksen edes-

sä. Kun tutkijan eettisen koodin mukaan tutkimus ei saisi aiheuttaa tutkittaville huolta, Anderssonin täytyi varmistaa iäkkäiden parien luota poistuessaan, että tutkittavat eivät jäisi pohtimaan synkkenevää tulevaisuutta. Havaittuaan huonon kysymyksen vaikutuksen Andersson pyrki varmistamaan, että jokainen haastattelu päättyi jonkin myönteisen asian pohdintaan. Tehtävä oli arvatenkin haastava.

Eettisen koodini mukaan en katsonut tarpeelliseksi puuttua tutkittavien aihetta koskeviin virheellisiin käsityksiin luokanopettajakoulutuksen valinnoista. Täytyy myöntää, että oman tietämykseni lisääntymisen myötä, minun oli joskus vaikea olla puuttumatta niihin. Haastateltavat esittivät, niin liseniaatintutkimukseni kuin väitöstutkimukseni yhteydessä, eri valintaosioiden funktioiksi mitä milloinkin. Milloin eri osiolla mitattiin motivaatiota, milloin ymmärrystä, milloin paineensietoa ja milloin mitäkin. Milloin taas toisen haastattelijan arveltiin olevan empaattinen kuuntelija ja toisen vastaavasti erimielisyyksien lietsoja. En kuitenkaan missään vaiheessa ole oikaissut informanttien virheellisiä käsityksiä. Saman puuttumattomuuden ongelman kanssa olen paininut myöhemmin, erityisesti VAKAVA-hankkeen aikana. Netin keskustelupalstoilla Vakava-hankkeen syntyä ja tarkoitusperää on arvioitu varsin virheellisin käsityksin. Kun kerran itse tutkin valintakoekulttuureita, olen pitäytynyt kommentoimasta keskustelua. En siis ole oikaissut tutkittavien virheellisiä käsityksiä valintoihin liittyen. Näin heidän kertomuksensa, lähinnä haastattelussa, ovat ainoastaan heidän konstruktioitaan, ei ollenkaan minun interventioni aiheuttamaa.

En suinkaan ole tällaisten kipuilujen suhteen ainoa tutkija: Ainakin Kimmo Lagerblom (2004, 52–53) ja Sanna Kaisa Spoof (1997, 31) omissa tutkimuksissaan kertovat vastaavista tutkijan kipuiluista. Spoof haastatteli lukuisia jokelalaisia Jokelan tiilitehtaan fyysistä ja sosiaalista miljöötä koskevaa väitöskirjaansa varten. Haastattelujen myötä tutkijasta kehittyi Jokelan paikallishistorian asiantuntija ja hän kirjoittaa: *”Viime aikoina haastatteluista tehdessäni onkin joidenkin yksityiskohtien osalta ollut vaikeaa olla sanomatta haastateltavilleni, että ei se niin ollut.”* Lagerblom tunsii vastaavia tuntemuksia tehdessään Kontiomäen rautatieyhteiskuntaa koskevan väitöskirjansa haastatteluista. Se, miten informantit Kontiomäellä selittivät erityisesti lakkojen ja muiden konfliktien taustoja, erosi tutkijan arkistolähteistä löytämistä ”virallisista totuuksista”.

### ***Tutkittavan tunnistettavuus***

Omassa tutkimuksessani käytin tutkittavistani peitenimiä niin oikaisuvaateiden laatineiden kuin haastateltavien kanssa. Siitä, miksi valitsin juuri tietyt nimet peitenimiksi, minulla ei ole muistikuvaa. Jokin merkitys valitsemillani nimillä ilmeisesti oli, mutta ei niinkään minulle vaan haastateltavilleni. Näin voisi päätellä ainakin

siitä, että haastattelututkimuksen kommenttikierroksella, tutkittava saattoi allekirjoittaa oman viestinsä peitenimellä. Minua moinen tapa hieman huvitti.<sup>5</sup>

Varmistaakseen sen, että tutkittavia ei tunnisteta, päädytään yleensä pseudonyymien käyttöön joko ihmisten tai paikkakuntien tms. yhteydessä. Siitä, miten ihmiset pseudonymeihin suhtautuvat, minulla ei oikeastaan ole muuta tietoa kuin oma kokemukseni ja alaviitteen 5 tieto. Perehtyessäni Anderssonin (2007) tutkimukseen vanhojen pariskuntien elämästä huomasin, että missään vaiheessa minua ei kiinnostanut, keitä nämä haastatellut vanhat parit olivat. Vain heidän elämänsä sen eri merkityksineen kiinnosti. Mietin, laadullisen tutkimuksen hengen mukaisesti sitä, elävätkö tuntemani vanhat pariskunnat kuten Andersson kuvaa. Tutkimus sai minut siis ajattelemaan hänen löydöksiensä koettelemista tuntemiini ihmisiin. Varsin pian huomasinkin mieltäväni omien isovanhempieni elämää. Tunnistinkin Anderssonin kuvaamaa elämää ja siitä tehty tulkinta tuntui uskottavalta. Vaikka siirsin Anderssonin kuvauksen ajallisesti pari kolmekymmentä vuotta taaksepäin omien isovanhempieni elämään, kuvaukset tuntuivat sopivan vielä varsin hyvin ajallisesti eri maailmaan. Monella tapaa vakuutuin tutkijan argumenteista.

Tätä taustaa vasten onkin mielenkiintoista pohtia kokemustani, kun luin Seppälä-Pänkäläisen (2009) väitöskirjaa koulun kehittämisen haasteista. Hänen tutkimusotteensa oli etnografinen ja tutkittu koulu, samoin henkilöt, hävitettiin peitenimien alle, kuten tapana on. Koulun tutkija risti Koruskantiksi<sup>6</sup> ja tutkimuskunnan Vuorijoeksi. Lukiessani tutkimusta sen alkumetreillä huomasin, että yritin kovasti päästä selville koulusta ja kunnasta. Yritin löytää vihjeitä, jonka mukaan voisin paikantaa koulun jonnekin päin Suomea. Löysinkin sellaisia. Yhtenä vihjeenä toimi tutkijan matkakertomus Jyväskylästä tutkimuskoululle. Matka oli sen verran pitkä, että se vaati yhden tauon. Sen tutkija kertoi pitäneensä matkan puolivälissä. Mietin tykönäni, kuinka pitkä matka minulla pitäisi olla ajettavana, jotta pitäisin tauon. Päädyin kahteen sataan kilometriin. Mutta kun tauko ei ollut Seppälä-Pänkäläisellä pelkästään virkistytymistä varten vaan orientaation vaihtamista opettajasta tut-

<sup>5</sup> Peitenimen ja oman nimen suhdetta tulee harvoin jos koskaan miettineeksi. Tapaninen (1996, 8–9) tutki väitöskirjassaan naisten elämää Napolin kyljessä sijaitsevassa Pozzuolin kaupungin lähiössä. Raportissa muutamat naiset esiintyivät oikeilla etunimillä kuten eräs Partonina. Kun tutkija ja Partonina tapasivat, Partonina kysyi: ”Olenko minäkin siinä (kirjassa)? Tutkija kertoi vastanneensa, että ”kyllä kirjassa esiintyy Partonina- niminen nainen. Tähän Partonina oli tokaissut: ”Kuinka ruman nimen olitkaan minulle antanut, olisit kutsunut minua vaikka nimellä Vivian!”

<sup>6</sup> Seppälä-Pänkäläinen (2009, 13) kertoo koulun nimen synnyn alaviitteessä. Nimen taustalla on Coruscant-niminen kaukainen planeetta (Star Wars -elokuvat). Seppälä-Pänkäläinen käyttää planeetan nimeä metaforisesti. Koulussa on tutkijaan mukaan sekä kaunista (koru) että kantikasta sekä jäykkää (kantti). Koru kuvasta myös toimintakulttuurin virallista, jopa kuorutettua imagoa, jonka pinnan alla voi olla jotain kantikasta, vaikkapa terävä kari, johon voi törmätä mikäli ei tunne kulttuurin koodistoa.

kijaksi, arveluni matkan kokonaispituudesta saattoi mennä pahasti pieleen. Kun orientaation vaihto oli jopa merkityksellisempi kuin virkistäytyminen, matka saattoi olla jopa puolet arviostani. Mene ja tiedä.

Taukopaikan etäisyyden lisäksi tekstissä oli myös toinen vihje, jonka perusteella Koruskanttia kartalle sijoittelin. Välttämättä se ei toiminut muille vihjeenä, mutta työni tuoman kokemuksen kautta olin herkempi kiinnittämään siihen huomiota. Vuorijoen kunnassa oli nimittäin tehty organisaatiomuutos, jossa yhden koulun rehtori, kunnan keskuskoulun, siirtyi kaikkien kunnan alakoulujen rehtoriksi. Satumalta olin muutama vuosi sitten ohjannut yhtä tutkimusta, jossa käsiteltiin juuri vastaavanlaista organisaatiomuutosta.

En tiedä miksi minua ylipäättään kiinnosti saada tietää kunta ja koulu. Ehkäpä erikoinen naamiointi sai aikaan juuri päinvastaista reagointia kuin mitä tutkija oli ajatellut. Tai sitten valituilla peittämistoimenpiteillä oli vain vaikutus minuun ja oli muille merkityksetön. Ylenpalttiseen paikkakuntakiinnostukseeni saattoi vaikuttaa myös se, että olen aika hyvin perillä Suomen kunnista ja kaupungeista, jopa asukasluokineen. Kun en tiennyt mistä kunnasta oli kyse, asia vaivasi minua. Yleensä muistan laitoksemme opiskelijat vielä vuosien kuluttua nimeltä. Jos kuitenkin nimi on päässyt unohtumaan, lähes takuuvarmasti muistan opiskelijan kotipaikkakunnan, mikäli sen olen sattunut vain kuulemaan.

Kun Seppälä-Pätkäläisen tutkimuksessa kaikki paikkakoordinaatit, sekä kunta että koulu, olivat tekaistuja ja outoja, se ilmeisesti vaikeutti minua saamaan otetta tutkimuksesta. En päässyt rauhoittumaan lukemisen ääreen vasta kuin ajan myötä. Ennen pitkää tutkimuksen aihe lopulta imaisi minut mukaansa. Saattaa olla jopa niin, että tutkijan ovela ja hieno koulun nimi haastoi minua enemmän selvittämään koulua ja kuntaa kuin jättämään ne rauhaan. En ainakaan muista, että olisin aikaisemmin joutunut vastaavaan tilanteeseen tutkimuksia lukiessani. Miksi? Tätä kirjoittaessani luin juuri Anni Ojajärven (2009) tutkimuksen varusmiesten tukikohdan sosiaalisesta ja kulttuurisesta merkityksestä. Vaikka tutkimuspaikaksi tutkija ilmoitti vain yhden eteläsuomalaisen varuskunnan, en vaivannut päätäni, mikä varuskunta oli kyseessä. Varuskunnan nimen kiinnostamattomuus saattoi johtua juuri siitä, että Ojajärven edustama menettely ”eräässä eteläsuomalaisessa varuskunnassa” on tyypillinen tutkimuksellinen menettelytapa, Seppälä-Pätkäläisen ratkaisu sen sijaan epätyypillisempi. Koruskantti ei liene edes mahdollinen nimi. Minulla ei syntynyt myöskään tarvetta saada tietää Anderssonin (2007) tutkimien iäkkäiden parien kotipaikkakuntia. Andersson (2007, 32) ilmoittaa keränneensä haastatteluaineiston 16 iäkkäältä pariskunnalta viidestä pienestä kunnasta Etelä-Suomessa. Tuo tarkkuus ja tuttu ilmaisu viehättävät ainakin minua.

On paljon mahdollista, että opettajankoulutuksen keskeyttäneitä käsittelevä tutkimus saattaa virittää joillekin tutkimukseni lukijoille samoja pyrkimyksiä kuin minulla tuli Seppälä-Pätkäläisen tutkimusta lukiessa. Keitä keskeyttäjät oikein

ovat? Tunnenko heidät? Opettajakoulutuksessa keskeyttäneitä on niin vähän, että jo senkin takia tutkittavan voisi tunnistaa. Myös oikaisuvaateen tehneet pyrkijät voidaan jäljittää. Ovathan tiedekunnan pöytäkirjat periaatteessa julkisia. Kouluavustajia ja -harjoittelijoita koskevassa tutkimuksessani ilmoitin tutkimuksessani mukana olleet kunnat. Tähän ratkaisuun päädyin siksi, että näin lukija saisi kuvan, miten kattavasti eri puolelta maata olen aineistoni kerännyt. Sen sijaan tunnistettavuuden varmistamiseksi hävitin autenttisista lainauksista sekä kunnan että koulun nimen laittaen lainauksen perään vain joko miesrehtori tai naisrehtori.

Tutkittavien tunnistettavuus on aina iso kysymys ratkaistavaksi. Monesti haastatteluissa saattaa esiin nousta varsin kipeitä ja arkoja asioita. Mitä pienemmästä yhteisöstä on kyse, sitä isompi eettinen ongelma saattaa tutkijalla olla ratkaistavana. Tutkimuksen eettisiin ongelmiin ei ole olemassa mitään yleispäteviä ratkaisuja. Mikä on hyvä ratkaisu yhteen tutkimukseen, ei välttämättä ole sitä toiseen. Joskus on esimerkiksi järkevää paljastaa tutkimuksen paikkakunta, joskus taas ei. Kun Kimmo Lagerblom (2004, 47) tutki Kainuussa sijaitsevan Kontiomäen 'viiden radan risteysaseman' rautatieyhteisön elinkaarta, hän sisällytti Kontiomäen nimenä tutkimuksen otsikkoon. Koska Kainuussa ei ole muuta risteysasemaista rautatieyhteisöä kuin Kontiomäki, sen naamioiminen anonyymiksi "*erääksi kainuulaiseksi rautatieyhteisöksi*" ei olisi ollut mielekäästä, sillä kaikki sen joka tapauksessa olisivat Kontiomäeksi mieltäneet.

Koska Kontiomäki oli tai on pieni yhteisö, lähes kaikki siellä asuvat tai asuneet tunsivat toisensa ainakin jollakin tavalla. Paikkakunnan häivyttämisen sijaan Lagerblom häivyttikin tutkittavien tunnistetiedot koodaamalla kaikki haastattelut ja vaihtamalla haastattelusitaateissa esiintyvät asuinpaikat, nimet ja nimikirjaimet. Vaikka Lagerblom (2004) kiinnitti suurta huomiota siihen, että tutkittavia ei tekstistä tunnisteta, tutkimuksen lopussa (s. 383) haastateltavat on kuitenkin lueteltu aakkosjärjestyksessä. Suurimmalle osalle nimet eivät sano mitään, mutta itse Kontiomäellä vuosina 1970–1975 asuneena, nimet puhuivat paljonkin. Tuntui, että olisin voinut yhdistää nimet liitteestä oikean autenttisen lainauksen kohdalle. Etnologisissa ja etnografisissa (esim. Tapaninen 1996) tutkimuksissa informanttien nimeäminen tutkimuksen liitteissä näyttäisi olevan aika yleinen menettely.

Kun Lagerblomin tutkimuksessa paikkakunnan hävittäminen oli turhaa, Suolinnan ja Sinikaran (1986) pohjoissuomalaista lestadiolaiskylän elämää kuvaavassa tutkimuksessa se oli suorastaan välttämätöntä. Raportissa itse kylä ja sen asukkaat tuotiin esille salanimillä. Kylän sijainti sitä vastoin ilmoitettiin, tosin aika laveasti – kaikkien tunnistamassa Torniojokilaaksossa. Tosin yhdestä tutkijan kyläläisille esittämästä kysymyksestä tunnistin kunnan, jopa kylän, missä tutkimus on tehty. Kylän kollektiivitradiitiosta kumpuava kysymys "*Oletteko kuullut x-järven isosta miehestä?*" toimi paljastajana. Tuon järven tiesin. Sen rannalla olen muutaman yön viettänyt, tosin näkemättä järven isoa miestä.

Edellisen valossa näyttäisi jopa siltä, että tekipä tutkija mitä tahansa tutkittavien henkilöllisyyden peittämiseksi (ainakin) laadullisessa tutkimuksessa, silti tutkitavat voivat jostakin paljastua, ihan vaan vaikka vahingossa. Tutkimukseni alkuosassa kerroin varsin avoimesti Kontiomäkeen liittyvästä elämästäni. Sen sijaan myöhemmän elämänvaiheen nimet, kuten lukion ja huoltoaseman henkilöiden, hävitin. Kenties turhaa, sillä osalle lukijoista elämänpolkuni on tuttu ja osalle se tulee osin selväksi tämän raportin myötä. Lukioni paikkakuntineen paljastuu viimeistään siinä vaiheessa kun väitöskirjastani laaditaan tiedote. Niissä yleensä sanotaan, että väittelijä on kirjoittanut ylioppilaaksi siitä ja siitä lukiosta. Kun tietää vuoden ja paikkakunnan, saa selville myös sen, kuka oli myös koulutoimenjohtajana. Kuinka lukija pseudonyymeihin tai muihin peittämismekanismeihin suhtautuu, jää lopulta tutkijalle hämärän peittoon. Ehkä jollekin käy tutkimukseni kanssa niin kuin minulle kävi Koruskantin kanssa.

### 3.6 Luotettavuus

Tutkimukseni eduksi kai voisi sanoa sen, että se sisältää erilaisia aineistoja. Näin tutkittavasta ilmiöstä – luokanopettajakoulutuksen valinnoista – on mahdollisuus saada kattavampi, luotettavampi kuva. Erilainen aineisto tarjoaa erilaisen näkökulman ilmiöön, mutta on toki mahdollista, että eri aineistojen kautta ei pelkästään tutkita ilmiön eri puolia vaan kenties tarkastellaan kokonaan eri ilmiöitä (esim. Larsson 2005, Ikonen-Varila ym. 2009; myös Juvonen<sup>7</sup> 2002, 36–37). Vaikka esimerkiksi aineistotriangulaatio luotettavuutta lisäävänä tekijänä voi näin olla kyseenalainen menettely, siihen luotettavuuden lisääjänä silti huoletta luotetaan. Vaikka tarkoitukseni on eri aineistojen kautta luoda luotettavampi kuva tutkimastani ilmiöstä, pakostakin huomaa eri aineiden kautta tutkineeni myös vähän eri ilmiöitä. Rehtorikyselyn kautta pääsin kiinni kulttuurisen jatkumon tärkeyteen. Oikaisuvaateiden analyysillä tarkastelin ihmisten kunnian säilyttämistä tai identiteetin rakentumista. Samalla kun haastattelin keskeyttäneitä, tutkin myös kotoa irtautumista (Herranen & Harinen 2008). Toisaalta tarkoitukseni ei ollutkaan todentaa tutkimuslöydösteni koherenssia eri aineistojen kautta vaan kuvata eri aineistojen kautta, miten laaja ja

<sup>7</sup> Juvonen (2002, 36–37) on samoilla linjoilla triangulaatiosta. Tamperelaista homoelämää tutkiessaan Juvonen katsoo erilaisten aineistojen – haastatteluiden, elokuvien ja lehtien – kuvaavan samaa sosiaalista ilmiötä vain näennäisesti. Enemminkin on kyse siitä, että eri konteksteissa ja eri tavoin tuotetut aineistot tuottavat erilaisia ilmiöitä, tässä erilaisia homoseksuaalisuuksia (myös Stanley 1996, 113–114). Juvonen katsoo, että eri tekstien tuottamien homoseksuaalisuuksien välille ei ole mielekästä olettaa jatkumoa, joten sellaista ei pidä luoda tutkimuksessakaan. Sen sijaan eri kontekstien tuottamien homoseksuaalisuuksien erot ja yhtäläisyydet ovat itsessään kiinnostavia tutkimustuloksia.

monisäikeinen ilmiö lopulta ammattiin hakeutuminen valintakokeineen on. Siihen näyttäisi liittyvän monenlaista.

Tutkimuksen teon eräänlainen ansa on, että tutkimustulokset ovat seurausta vain valitusta aineistohankinnasta analyysineen. Otan esimerkin Liebowin (1966) tutkimuksesta Kivivuorelta (2008, 168–169) lainattuna. Liebow tutki osallistuvalla havainnoinnilla Washingtonin köyhälistökorttelien joutilaitten miesten elämää. Osa heistä teki osa-aikatoitaa, osa oli työttömänä ja osa useasti vaihtuvien naiskumppaneiden elättämiä. Myöskään alamaailman tavat, kuten varastelu ja huijaaminen, eivät olleet vieraita. Suurimman osan päivää joutilaat miehet rupattelivat katujen kulmissa. He ajautuivat myös keskinäisiin konflikteihin. Valitsemansa metodin – osallistuvan havainnoinnin – ansiosta Liebow pääsi käsiksi miesten sanomisten ja tekemisten välisiin ristiriitoihin. Miehet puhuivat vuolaasti keskinäisestä veljeydestä ja ystävyystä käyttämällä toisistaan velvoittavia nimityksiä kuten veli ja serkku. He myös korostivat puheessaan, miten veljet auttoivat toisiaan aina rahan antamista ja lainaamista myöten. Puheen mukaan heidän välillään vallitsi ehdoton luottamus ja lojaalius.

Puheen takana oleva käytäntö oli kuitenkin toinen. Jopa jääkaapit lukittiin, ettei ystävä söisi sieltä ruokia. Kukin piti yllä ns. mentaalista kirjanpitoa, jonka perusteella hyvin nopeasti tiedettiin kenelle oli antanut ja keneltä oli saanut. Avun ja solidaarisen vakuuttelun takana oli pyrkimys vaalia omaa etua. Kyse oli toiminnasta, jota osallistujat itse eivät tiedostaneet vehkeilyksi. Jos tutkimus olisi jäänyt vain haastatteluksi ilman havainnointia, kuva joutilaitten miesten elämästä olisi jäänyt aivan erilaiseksi kuin se todellisuudessa oli.

Tämän vuoksi monien aineistojen käytölle tässäkin tutkimuksessa on perusteensa. Niiden avulla saadaan entistä monipuolisempi käsitys luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoista.

### ***Yleistäminen***

Voidaanko muutaman informantin kautta saatuun tutkimustulokseen luottaa? Onko määrällisesti isommasta aineistosta, kuten tässä neljänneestä artikkelista, jossa tutkimustapauksia oli noin 6000, saatu tulos luotettavampi kuin vain muutamasta haastateltavasta tehdyt tutkimukset? Niin tutkijoissa kuin varmaan lukijoissa on kaksi koulukuntaa. Toiset vannovat pieniin aineistoihin, toisille isot aineistot ovat vasta jotakin. Ajattelen tässä kuten Töttö (2004, 52–55), jonka mukaan kysymys tutkittavien määrästä on lopulta epäolennainen: ”Joskus suurikaan aineisto ei ole riittävä, joskus taas riittää yksi tapaus ja joskus ei tarvita sitäkään.” Kun Einstein kehitteli suhteellisuusteoriaa, hänellä ei ollut yhtään aineistoa. Monta tutkittavaa ei ollut Piaget’n tutkimuksissakaan. Teorioitaan kehitellessä hän havainnoi kahta lastaan.



Paljon enempää ei ollut tutkittavia kuuluisassa Willisin (1984) etnografiassa-kaan. Kahtatoista poikaa havainnoituaan ja haastateltuaan Willis päätyi esittämään varsin laajan työväenluokkaa koskevan teoriansa. Työväenluokkataustainen poika palasi työläiseksi ensinnäkin siksi, että henkinen työ mielletään feminiiniseksi ruumiillisen työn ollessa maskuliinista ja toiseksi siksi, että työväenluokan kulttuurisiin rakennelmiin kuuluva henkisen työn karsastaminen tuottaa kouluvastaisen kulttuurin, jolloin työväestön lapset sosiaalistuvat huomaamattaan kulttuurinsa vallitsevaan järjestykseen. (Myös Alasuutari 1994, 218–219.) Muutamankin tutkittavan kautta pääsee siis varsin laajoihin yleistyksiin.

Tilastollinen yleistäminen ei siis luonnu laadulliseen tutkimukseen. Alasuutarin (1994, 222) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pitäisi puhua ollenkaan yleistämisestä, koska sana on varattu lomaketutkimukseen, vaan pitäisi pikemminkin puhua suhteuttamisesta. Tutkijan olisi eriteltävä se, miten tutkimus kertoo muustakin kuin vain aineistostaan. Käyttipä tutkija laadullisesta tutkimuksesta yleistämisestä mitä termiä tahansa, yleistyksiä ei tehdä suoraan aineistosta vaan niistä tehdyistä tulkinnoista (esim. Sulkunen 1990, 272–273). Pelkästään jo se, että tutkittaja nostaa jonkin kohdan lukijoille pohdittavaksi, on jo tavallaan yleistämistä (Alasuutari 1994).

Alasuutarin (1994) mukaan tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on paikallinen selittäminen. Tämä tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että tutkijan konstruoiman selitysmallin tulee päteä perustana olevaan empiiriseen aineistoon. Selitysmallin pitää olla ”*koherentti ja sisäisesti looginen, ja mahdollisimman monen aineiston analyysin pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua sen puolesta*”. Vaikka harva tutkija edes odottaa selitysmallinsa pätevän mihin tahansa, tutkimus siitä huolimatta tarkastelee jotakin yleisempää kuin vain tutkittua kohdetta. (Alasuutari 1994, 213–217.) Tutkiessani luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneiden uranvalintaa, tutkin keskeyttämistä yleisemminkin. Ne tuntemukset ja kokemukset keskeytykseen liittyen, jotka nostin esiin, koetaan varmasti myös muiden keskeyttäjiä tuntemuksina enemmän taikka vähemmän, riippumatta keskeyttääkö suositun luokanopettajakoulutuksen vai jonkun vähän vähemmän suositun alan. Olen saavuttanut, kuten Varto (1992) sanoisi, yksittäisestä yleisen.

Yksityisen ja yleisen suhteesta otan esimerkin keskeyttäneiden tutkimuksesta. Yhteistä tutkimuksessa mukana olleille luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneille oli kokemus siitä, että tuntee olevansa väärässä paikassa. Olo oli yhtä huono kuin päällä olisivat epäsoivat, ahdistavat, vaatteet. Vaikka opinnot olisivat vähän vielä sujuneet, jokin kuitenkin hiersi koko ajan. Vastaava kokemus oli myös minulla omassa opintokeskeyttämisessäni. Artikkeleitteni kautta olen valintakokeiden tutkimuksen lisäksi tarkastellut myös muita ilmiöitä. Kuten edellä kävi jo ilmi, ensimmäisessä artikkelissa kohtasin kasvojen säilyttämisen kulttuurin. Kolmannessa artikkelissa tarkastelin keskeyttämisen lisäksi nuorten kotoa irtautumista, neljän-



nessä koulujen ja opettajankoulutuksen jatkuvuuden säilymistä. Olen siis käsitteellistänyt yleisempää kuin vain tutkimaani kohdetta (Varto 1992).

### ***Tutkittavien osallisuus***

Artikkelissa ”*Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen...*” annoin tutkittavien ottaa kantaa ja kritisoida tekemiäni tulkintoja sekä arvioida tutkimukseni eettisyyttä sen jokaisessa vaiheessa, ns. *member validation* (esim. Seale 1999, 62–63). Ensimmäisessä vaiheessa annoin luettavaksi litteroidut haastattelut. Niilläkin, ilman yhtään analyysia ja tulkintaa, oli paikkansa kokonaisuudessa, kuten tutkimuksessa mukana olleen Jaanan viestistä minulle ilmenee. (Ks. ajatus edellä, että jokainen tutkimuksen osapuoli saa siitä jotakin.)

Moi Pekka! Kiitos koostetuista haastatteluista. Edelleen vaan niitä lukiessa meinaavat tunteet nousta pintaan. Tutkimukseesi osallistuminen oli minulle todella hyvä ja tärkeä kokemus. Sen kautta pääsin puhumaan ja selvittämään itsellenikin sellaisia asioita, jotka muutoin olisivat saattaneet jäädä käsittelemättä. Kiitos siis siitäkin!

Kun tutkittava suostuu esimerkiksi tutkimushaastatteluun, voi sen samalla katsoa olevan lupa tutkimusaineiston käyttöön. Periaatteessa näin onkin, mutta kun pitkissä haastatteluissa voi tulla sanoneeksi sellaista, mitä ei välttämättä halua nähdä kirjoitetussa muodossa (vrt. Lagerblom 2004, 47), päätin lähettää litteroidut haastattelut tutkittaville. Kyse ei siis ole tutkijan tulkinnan oikeellisuuden arvioinnista vaan tutkittavan oikeudesta poistaa jotakin sellaista, mitä hän ei halua nähdä kirjoitetussa muodossa.

Tutkimuksen edetessä annoin luettavaksi kullekin tutkittavalle oman näkemykseni heidän omasta luokanopettajakoulutuksen keskeyttämisestään. Syystä taikka toisesta tulkintoihini ei juuri puututtu vaan ne hyväksyttiin sellaisinaan yhtä Jaanan kommenttia lukuun ottamatta. Hänen kertoi haastattelussa, että kun hän tapasi entisen opiskelijaryhmän uudemman kerran keskeyttämisensä jälkeen, kukaan ei juuri kysellyt, mitä hänelle kuului. Ryhmä oli kiinnostunut enemmänkin ryhmän omasta kehittymisen vaiheesta kuin keskeyttäneen opiskelijan uudesta elämästä. Kun kuvasin tätä tapahtunutta *hylkäämisenä*, Jaana katsoi ilmaisun olevan liian raju eikä kuvaavan hänen ja ryhmän välistä suhdetta oikealla tavalla. Kun tutkimuskohteenani kerran ei ollut varsinaisesti ryhmädynamiikka, tutkimuksen kokonaisuuden kannalta Jaanan vääräksi tuntemalla ilmaisulla ei loppujen lopuksi ollut suurtakaan merkitystä. Niinpä ensin lievensin ilmaisua ja lopulta poistin episodin raportista kokonaan.

Kun jokainen oli kommentoinut itseään koskevan tulkintani, nidoin kertomukset ja muun tutkimuksen materiaalin yhteen ja lähetin tutkimusartikkelin luonnok-

sen heille kaikille luettavaksi. Edelleenkään en saanut moitetta tulkinnoistani. Sitä vastoin sain kommentteja siitä, että oli huikea lukea muiden vastaavista kokemuksista: en ollutkaan ongelmani kanssa yksin. Muiden tarinoista löysi itsensä monin paikoin. Samalla kun informantit lukivat muiden opintojen keskeyttämisestä – tunnistaessaan toistensa tuntemuksia – he eräällä tavalla ristiinvalidoivat kertomuksia.

Vaikka mieleni kuinka olisi tehnyt, pidättäydyin kolmannessa artikkelissa esittämästä syitä kunkin keskeyttämiselle. Enemmänkin kerroin kunkin tarinan sellaisenaan, kyseenalaistamatta tutkittavien näkemystä keskeyttämisestään. Keskeyttämisen syynä voi yhtä hyvin olla haastatteluissa esiin tuodut kuin mitkä tahansa muut keskustelematta jääneet seikat. Se, että Jaana ei pitänyt lapsista tai Sari opettajankoulutuksen opiskelumenetelmistä, voivat olla kelpoja syitä opettajakoulutuksen keskeyttämiselle. Toisaalta voi olla hedelmätöntä kysyä toimijoilta heidän toimintansa motiiveja, kun he eivät niitä itse edes välttämättä tiedä tai selitykset ovat vain noloja kerrottaviksi. Tietävätkö oikaisuvaateen tekijät toimintansa motiivit? Vaikka esimerkiksi rikollisilta voi kysyä heidän toimintamotiivejaan mutta rikoskäyttäytymisen syitä koskevia teorioita ei voi arvioida kysymällä rikollisilta, mitkä ovat rikollisuuden syyt. Sinällään voi olla kiinnostava erillinen tutkimusaihe, miten rikolliset hahmottavat oman toimintansa syyt ja motiivit (Kivivuori 2008, 43). En kuitenkaan kysynyt varsinaisesti tutkittavilta heidän omaa näkemystään keskeyttämisen syistä vaan enemmänkin kantaa siihen kokonaisuuteen, jonka heidän haastatteluiden ja muiden aineistojen pohjalta olin muodostanut.

Tulkinnan oikeellisuus on kompleksinen asia. Välttämättä, kuten edellä rikollisten kohdalla tuli ilmi, kyse ei ole subjektin tietoisien tason toiminnasta. Tutkimukseni rehtorit eivät välttämättä hyväksy näkemystäni harjoittelija- ja avustajakäytännöstä alalle tulevien kontrollijärjestelmänä. Tulkinnan hyväksyttämiseksi informanteilta ei välttämättä ole kyse muusta kuin siitä, että mieltyykö tutkittava annettuun selitykseen tai tulkintaan. Kuten Sulkunen (1990, 275–276) toteaa, kulttuurin tutkimus ei ole mielipide- tai asennemittausta. Hänen mukaansa tulkintojen varmistaminen tutkittavilta, mikä sinänsä kuulostaa ihan järkevältä, voi olla vaikeaa, koska tulkintoihin päädytään vasta sitten, kun kentällä olosta on kulunut pitkä aika ja kontaktit tutkittaviin ovat katkenneet. Jos tulkinta voidaankin varmistaa, tutkittavat helposti suostuvat mihin tahansa tulkintaan pelkästään sen vuoksi, etteivät itse ole tulleet ajatelleeksi sitä ja se tuntuu kiehtovalta uutuuksensa vuoksi, pait-si jos kokevat sen loukkaavaksi.

Alasuutari (1995, 241–242) varoittaa sekoittamasta toisiinsa haastattelussa esiintyvää kysymystä ja tutkimuksellista kysymystä. Hänen mukaansa tutkittavilta ei voi testata tutkimuksellista hypoteesia kysymällä heiltä tulkinnan oikeellisuutta. Alasuutari mahdollistaa kyllä tällaisen kysymyksen tekemisen, mutta ei anna sille muuta painoarvoa kuin, että kysymys saattaa olla mielenkiintoinen. Tutkimuksen hypoteesia se ei todista tai kumoa. Tutkijan tulkintojen validiteetti ei vahvistu

tai heikkene siitä, saavuttaako se tutkittavien hyväksynnän, koska tällöin kyse on enemmän tulkinnan mairittelevuudesta kuin osuvuudesta (Alasuutari 1995, 132).

## 4 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käyn läpi väitöskirjani artikkeleiden keskeiset tulokset. Paitsi että kukin artikkeli on aikakautensa tulos, ainakin sisällölliseltä tematiikaltaan, on se myös minun sen hetkisen innostukseni ja osaamiseni tason näyte. Jotta aineisto alkaisi puhua eri äänillä, Töttö (2004, 138) kehottaa kuulustelemaan aineistoja. Kaikkia aineistojani en aikanaan ilmeisesti kuulustellut riittävästi vaan viehätyn löytääni liian nopeasti. Nyt kun osan artikkeleiden ilmestymisestä on jo aikaa, jatkan töttömäisesti aineistojeni kuulustelua.

Kolmen ensimmäisen artikkelin tulosten kuvausten perään olen sijoittanut artikkeleiden julkaisemisen jälkeen heränneitä uusia ajatuksia. Voisi sanoa, että kunkin artikkelin jatko-osassa tuon esiin sen näkemykseni, jota artikkelin syntyhetkenä en joko osannut kysyä tai en yksinkertaisesti ymmärtänyt tai nähnyt.

Neljäskin artikkeli sisältää lisäosan, mutta sen peruste on erilainen kun kolmen aikaisemman. Kun kolmessa ensimmäisessä artikkelin uudelleen arvioinnissa kirjoitan tämän hetkisen lisäymmärrykseni, neljännessä lisäosassa kirjoitan vain sen, mitä jouduin uusimmasta artikkelistani (artikkeli 4) julkaisukanavan rajatun sivumäärän vuoksi jättämään pois.

### 4.1 Ensimmäinen artikkeli: Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa...

Artikkeli ”*Jospa valitsijat sittenkin olivat oikeassa...*” (Räihä 2002a) sijoittuu ajallisesti heti lisensiaatintutkimukseni (Räihä 2000a) jälkeen. Artikkelin tutkimusaineistona ovat pyrkijöiden kasvatustieteiden tiedekunnalle osoittamat opiskelijavalintaa koskevat oikaisupyynnöt ( $n=5$ ). Analysoitavana ovat vain niiden pyrkijöiden oikaisupyynnöt vuodelta 1999, joiden valintaprosessissa olen ollut arvioitsijana mukana. Roolini oli tuolloin kirjakuulustelun arvioitsija. Laitoksellemme on tullut toki oikaisupyynnöjä enemmänkin kuin vain mainitsemani viisi.

Vaikka artikkelin julkaisemisesta on jo suhteellisen pitkä aika, on sen paikka tässä väitöskokoelmassa mielestäni perustelu. Oikaisupyynnöjä tulee nimittäin yhä joka vuosi. Käytäntö on siis jatkuva. Vaikka artikkelini näkökulmineen on aikansa tulos ja oikaisuvaateet kohdistuivat sen aikaisiin valintamenetelmiin eikä niitä enää sellaisina ole välttämättä edes käytössä, katson tarkastelevani kuitenkin laajempaa ja yleisempää kuin vain reilun kymmenen vuoden takaista ilmiötä. Oikaisuvaatei-

den sisältö toki päivittyy valintoja vastaaviksi, mutta niiden merkitys voi olla pysyvämpää.

Artikkelissani ”*Jospa valitsijat sittenkin olivat oikeassa...*” oikaisuvaateet kohdistuivat lähinnä haastatteluun mutta myös yhteistyötaitoja arvioivaan testiin, eivät kirjakuulusteluun. Siinä, että oikaisuvaateet kohdistuivat juuri näihin, ei ole mitään yllättävää. Itse asiassa niin pitikin käydä ainakin lisensiaatintutkimukseni (Räihä 2000a) perusteella. Aivan samalla tavalla kuin lisensiaatintutkimuksessani (ks. luku 1.5) haastatteluista ja opetusnäytteistä puhuttiin tietyssä sävyssä, ollen erityinen merkki opettajaksi soveltuvuudesta, tämä sama keskustelu jatkuu oikaisuvaateissa. Haastattelun vähäisiä pisteitä nimittäin ihmeteltiin vuolaasti. Ei riittänyt että hakija itse ihmetteli vaan oikaisuvaateiden mukaan ihmettelijöinä olivat lisäksi niin lähipiiri kuin hakijan tuntemat opettajat.

Paitsi että sillä on merkitystä mihin valintaosioon oikaisuvaade kohdistuu, vähintään yhtä merkityksellistä on oikaisuvaateiden eräänlainen samuus, kollektiivisuus. Tällä tarkoitan sitä, että sekä oikaisuvaateiden sisältö että muoto näyttävät pyrkijästä toiseen olevan lähes identtiset, kuten kyseisestä artikkelista käy ilmi. Tässäkin mielessä ne muistuttavat lisensiaatintutkimuksessani tekemiäni useasti luokanopettajakoulutukseen hakeneiden pyrkijöiden (n=7) haastatteluista. Useasti koulutukseen hakeneita yhdisti kollektiivinen tapa puhua valintaosioista. Aivan samasta kollektiivisesta olemuksesta on kyse myös oikaisuvaateissa. Jopa mielenkiintoisempaa kuin oikaisuvaateiden sisältö, oli niiden lähes identtinen rakenne.

Vaatimukset alkoivat joko suoran oikaisuvaateen tai ison pettymyksen ilmaiseamisella. Oikaisuvaade saattoi olla myös kirjoitusten lopussa. Alun jälkeen tarkennettiin oikaisun kohdetta. Yleensä kohteena oli haastattelu. Sen jälkeen keskusteluun tuotiin tuntemukset ja kokemukset aiemmista haastatteluista. Ihmetystä ei herättänyt pelkästään eri vuonna saatujen pisteiden vaihtelevuus vaan myös se, että moni muukin kuin hakija itse ihmetteli saatuja haastattelupisteitä. Ulkopuolinen ihmettelijä ei ollut kuka tahansa vaan kasvatuksen tai opetuksen parissa toiminut asiantuntija.

Tämän jälkeen painopiste vaateissa siirtyi omaan itseen. Oma ahkeruutta ja motivaatiota tuotiin esille suoritettujen kasvatustieteen opintokokonaisuuksien kautta. Sen lisäksi korostettiin hyvää ja oikeanlaista harrastuneisuutta (esim. *käsityö*) sekä sopivaa elämäntapaa (*raittius*). Kaiken päälle saatettiin vielä korostaa oikeaa arvomaailmaa (*rehellisyys, oikeudenmukaisuus* jne.).

Kun pyrkijät laativat toisistaan tietämättä, ja ilman että on olemassa mitään virallista oikaisupyynnön formaattia, lähes identtiset oikaisuvaateet, sen täytyy tarkoittaa jotakin. Ihastuin aikanaan ehkä liikaakin vaateiden samankaltaisuuteen. Samuus suorastaan viehätti. En kysynyt tuolloin, miksi vaateet olivat niinkin yhteneviä kuin ovat ja miksi oikaisuvaateita yleensä tehdään, vaan keskityin tarkastelemaan sitä, minkälainen opettajakuva vaateiden takaa paljastui. Päädyin siihen,

että oikaisuvaateissa esiintynyt opettajakuva oli varsin konservatiivinen ja ainakin siksi valitsematta jättäminen on ollut perusteltua. Aivan näin yksinkertainen asia ei kuitenkaan ole, sillä arvatenkin koulutukseen on valittu myös useita sellaisia, joilla on yhtä vanha näkemys opettajan ammatista ja opettajasta kuin näillä oikaisuvaatteiden tekijöillä.

Vielä tänäänkin minua ihmetyttää se, että miksi kukaan ei kertonut muunlaista tarinaa vaateessaan. Esimerkiksi kertomus maailman kiertämisestä ja joutenolosta olisi ollut tällainen erilainen tarina. Sellaisia vain ei ollut. Oikaisuvaade on ilmeisesti aina alansa näköinen. Se, mikä on arvokasta opettajaopintojen kannalta, ei välttämättä ole sitä esimerkiksi filosofian tai psykologian opintojen kannalta. Joutenolon ilmaiseminen voisi olla käypää materiaalia vaikkapa filosofian opintoihin haettaessa. Opettajaksi aikovan on ilmaistava oma ahkeruutensa ja motivaationsa. Kaikki mahdollinen on tehty eikä vain lorvailtu. Oli tarjottava opettajan ammatin kannalta hyväksi arvioitua pääomaa itsestä (Räihä 2002b). Mutta toisaalta, kun oikaisuvaatteet eivät johda hakijan toivomaan tulokseen, vääräksikin koettu pääoma olisi ollut yhtä hyvää valitusmateriaalia.

## 4.2 I artikkelin aineiston uusi tulkinta

Kun aikanaan ihastuin oikaisuvaatteiden yhtenevään rakenteeseen, se esti minua näkemästä tai kysymystä aineistolta jotakin muuta. En kuitenkaan soimaa tästä itseäni vaan aivan samoin kuten oikaisuvaatteet olivat ajankuvaa, myös minä tutkijana olin silloin tuossa kehitys- tai ymmärrysvaiheessa (hermeneuttisen kehän idea). Silloin näin aineistosta tuon, nyt kenties jotakin muuta. En lue aineistoa nyt uudelleen (ks. lukutavoista Siljander & Karjalainen 1993, 96–99) vaan kysyn siitä nyt, mikä aikanaan jäi kokonaan kysymättä ja luonnollisesti myös vastaamatta. Kun aikanaan kysyin aineistolta, *minkälainen* opettajakuva niistä paljastuu, nyt kysyn, *miksi*<sup>1</sup> oikaisuvaatteita ylipäätään tehdään. Ainakaan minun tiedossa ei ole yhtään sellaista tapausta luokanopettajakoulutuksen valinnoista, jossa oikaisuvaade olisi johtanut hakijan kannalta myönteiseen tulokseen. Ilmeisesti olin jo niin syväällä luokanopettajakoulutuksen valintojen käytänteissä, että en osannut kysyä, nyt mielestäni ainoaa järkevää kysymystä, *miksi* oikaisuvaatteita tehdään. Mitä järkeä niiden tekemisessä on (ks. Kortteinen 1997, 47)?<sup>2</sup> Jokin merkitys niillä täytyy tki-jälleen olla, sillä muutenhan niitä ei tehtäisi.

<sup>1</sup> Miten ja miksi kysymykset tutkimuksessa (esimerkiksi Töttö 2000, 74–77).

<sup>2</sup> Matti Kortteinen (1997) väitöskirjassaan tutki työelämän ristiriitoja. Tutkimuksen kohteina olivat koneistajat (1985–1989 kenttätyö) ja myöhemmin pankkitoimihenkilöt. Aineistot rakentuivat kolmen periaatteen mukaan: i) on kovaa, ii) yrittää selvitä ja iii) on selvinnyt ja on

Ennen esittämäni miksi-kysymykseen vastaamista tarkastelen oikaisuvaateiden määrässä tapahtuvaa vuosittaista vaihtelua. Valtakunnallisessa kasvatustieteiden valintayhteistyö-verkostossa (VAKAVA), jossa hakijoita luokanopettajakoulutukseen vuosittain on ollut jopa 6000, oikaisuvaateita on ollut vain kaksi vuosittain. Sen sijaan tiedekuntien laitostasolla, opettajankoulutuslaitosten omissa laitospöytäkirjoissa, oikaisuvaateita on ollut enemmän. Esimerkiksi Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa oikaisuvaateita on ollut aika runsaasti. Vuonna 2002 oikaisuvalituslaadittu viisi, samoin vuotta myöhemmin. Vuonna 2004 ja 2005 oikaisuvalitusten määrä hyppäsi uudelle kymmenluvulle. Vuonna 2004 kolme valitusta pyrki laati oikaisuvalituksen ja vuotta myöhemmin kaksitoista.

VAKAVA-kokeen pilottivuonna 2006 valintoihin kohdistuneet oikaisuvalitukset vähenivät Jyväskylässä reilusti. Niitä tuli enää neljä. Vuonna 2007 oikaisuvalitukset lisääntyivät edelliseen vuoteen verrattuna. Niitä tehtiin kahdeksan, samoin vuonna 2008. Viime valinnoissa, 2009, oikaisuvaateita tehtiin kaksi. Näiden lukujen valossa näyttää siltä, että luokanopettajakoulutuksessa opiskelijavalinnoista on laadittu suhteellisen paljon oikaisuvaateita.

Jotta Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen oikaisuvaateiden vuosittaiset määrät asettuisivat johonkin suuruusluokkaan, on niitä hyvä tarkastella suhteessa joidenkin toisten tiedekuntien yksittäisten koulutusohjelmien oikaisuvaateiden määrään. Lähetinkin neljälle opintoasiainpäällikölle eri puolille Suomea aiheesta sähköpostitiedustelun. Saamieni vastausten mukaan taloustieteessä, siis yhdessä koulutusohjelmassa, tehtiin vuosittain 3–5 oikaisuvalitusta. Tekniikan alalla määrä jäi taloustieteitä vähäisemmäksi ollen vuosittain 0–3. Lääketieteessä oikaisuvalitusta taas on laadittu huomattavasti enemmän. Tiedustelemassani yksikössä niiden määrä on vaihdellut vuosittain 13–21. Oikeustieteellisessä koulutuksessa oikaisuvaateet ovat vaihdelleet kahdesta viiteentoista, riippuen vuodesta. Oikeustiede näyttäisi eroavan ainakin luokanopettajakoulutuksesta siinä, että vuosittain 1–6 oikaisuvaadetta johtaa laatijan kannalta myönteiseen päätökseen eli muuttaa valintatuloksen.

Mutta mikä saa aikaan vuosittaista vaihtelua luokanopettajakoulutuksen oikaisuvaateiden määrässä? On esitetty arvioita, että yksittäinen osio olisi oikaisuvaatteen syy. Jyväskylässäkin, ainakin käytäväkeskusteluissa, epäiltiin vuonna 2007 käyttöön otettua ATAT-testiä (*ajattelu- ja toimintatapoja arvioiva testi*) oikaisuvaatteen aiheuttajaksi. Kyseisen testi jakoi mielipiteitä henkilökunnan keskuudessa. Kun oikaisuvaateet testin käyttöönottovuonna 2007 lisääntyivät ja kohdistuivat nimenomaan ATAT-testiin, lankesi testin ylle varjo. Testiin kohdistuneiden runsai-

---

siitä yllpeä. Kertomuksia jäseni uhrautumisen eetos ja kova riskinotto jopa terveyden uhallla. ”Työssä pusketaan vaikka terveys menisi”. Kortteinen kirjoittaa, että ”ymmärrän kyllä että näin on mutta mitä järkeä tässä on? (mt. s. 47) Vastaus löytyy kirjan otsikosta. Kyse on kunniaa.

den oikaisupyyntöjen myötä tiedekuntakin suhtautui testiin nuivasti. Numeroiden valossa toki pitikin paikkansa, että ATAT-testin myötä oikaisuvaateet lisääntyivät sitä edeltävään vuoteen verrattuna. Mutta se, että juuri tuo testi olisi ne aiheuttanut, on väite, jolle ei ole evidenssiä. Sen sijaan toisenlaiselle selitykselle perusteluita on olemassa. Vuosittainen vaihtelu ei johdu yksittäisestä testiosioista vaan muuttuneesta valintakokonaisuudesta. Jotta ajatukseni välittyisi, on katsottava vielä kauemmas kuin vuoteen 2007.

Aina kun valinnoissa on tapahtunut muutos, samaan aikaan on tapahtunut kasvua oikaisuvaateiden määrissä. Kun Jyväskylässä valinnoista poistettiin vuonna 2003 vapaavalintaiset testiosiot (*liikunta, kuvataide, musiikki, luonnontiede*), oikaisuvaateet seuraavana vuonna hypähtivät ylös. Kun vuonna 2007 otettiin käyttöön ATAT-testi, oikaisuvaateet jälleen lisääntyivät. Argumentti yksittäisen osion vaikutuksesta oikaisuvaateiden määrään, ei siis näytä kestävän. Syynä on siis valintakokeissa tapahtunut muutos ylipäätään, ei yksittäisen koeosion tuleminen tai lähteminen.

Vaihtelun logiikka tulee ymmärrettäväksi luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan kulttuuria vasten tarkasteltaessa. Vain harvoin opiskelupaikka heltiää ensimmäisellä yrityskerralla. Yleensä paikka auringossa edellyttää useampaa hakukertaa ja kolme, neljä kertaa ei ole ollenkaan poikkeuksellista. Jos takana on jo useampi hakukerta ja edessä uudistettu valintakoe, koetaan se ilmeisesti omaa asemaa valintakokeissa heikentävänä tekijänä. Aikaisempina vuosina valintakokeista hankittu oppi ja kokemus menevät ikään kuin hukkaan. Valintakokeiden muuttaminen koetaan epäoikeudenmukaisena, jos takana on useampi yritys. Kun valintakokeet vakioituvat, oikaisuvaateiden määrä lähtee laskuun. Näin kävi Jyväskylässäkin. Kolmantena ATAT-vuonna 2009 oikaisuvaateita tuli enää kaksi.

Epäoikeudenmukaisuuden ja hukkaan menemisen logiikka toimi myös VAKAVAn ja entisen esivalintamallin murroskohdassa 2007. Varsin epäoikeudenmukaisena taitekohta koettiin siinä tapauksessa, ainakin nettikeskustelujen mukaan, jos juuri VAKAVAn ensimmäisenä vuonna olisi saanut riittävästi lisäpisteitä kasaan saadakseen kutsun valinnan toiseen vaiheeseen. VAKAVAssa kutsun valinnan toiseen vaiheeseen saattoi saada ilman aikaa vievää lisäpisteiden hankkimista.

Mutta nyt takaisin kysymykseen, miksi oikaisuvaateita ylipäätään laaditaan. Lähes 15-vuotisen opettajankouluttajakokemuksen aikana en muista yhtään tapausta, ainakaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta, jossa oikaisupyyntö olisi johtanut vaateen tehneen kannalta mieleiseen tulokseen. Kukin oikaisu kyllä käsitellään, mutta ne eivät näytä johtava mihinkään. Toki suoranaiset virheet, kuten pisteiden väärin laskeminen korjataan, mutta hakijan vaade saada enemmän pisteitä vaikkapa haastattelusta, on jo lähtökohtaisesti tuhoon tuomittu yritys. Kun niitä kaikesta huolimatta tehdään, niiden täytyy palvella jotakin muuta tarkoitusta.



Seuraavassa hahmottelen vastausta esittämäni miksi-kysymykseen. Lähestyn asiaa sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä tarkastelunäkökulmasta. Oikaisupyyntö luokanopettajakoulutuksen valinnoissa laaditaan yleensä vasta parin kolme kielteisen valintapäätöksen jälkeen. Ensimmäiset kaksi hylkäämistä ikään kuin kuuluvat asiaan, ovat linjassa kulttuurisen koodin kanssa. Yleisestihän on tiedossa, että luokanopettajakoulutukseen on vaikea päästä, ensimmäisellä kerralla lähes mahdotonta. Varsinaisesti en ole selvittänyt, missä vaiheessa oikaisuvaade tehdään, mutta sellainen ymmärrys minulle on syntynyt, että vasta myöhempien hakukertojen yhteydessä kuten ohessa olevasta oikaisupyyntöaloituksesta näkyy: *”Kylläpä taas kerran harmitti kun postissa saapunut kirje Jyväskylän Yliopistolta oli avattu ja paikaisesti luettu”*.

Kun luokanopettajakoulutuksen valintoja koskeva kulttuurinen koodi on ylitetty, varsinkin ne, joille luokanopettajakoulutus on elämän ja kuoleman kysymys, päätynevät tekemään oikaisupyyntöä. Arvatenkin sen herkemässä oikaisupyyntö on, mitä merkityksellisempi hakeutuminen hakijalle on. Tietäen, että oikaisuvaade ei johda mihinkään, prosessin merkitys on silti tärkeä yksilölle: se on eräänlainen purkautumiskanava. Valinnoista tulleen pahan mielen voi yrittää ainakin symbolisesti palauttaa sinne, mistä se on tullutkin. Oikaisupyyntömahdollisuus on vähän kuin painekattilan varaventtiili: liika höyry purkautuu sitä kautta. Oikaisuvaateen merkitys on näin psykologinen ja välttämättä sen tarkoitus ei olekaan johtaa mihinkään. Vaikka oikaisuvaateita ei psykologiseksi ole suunniteltu, käytännössä niistä on sellaisia tullut.

Muitakin merkityksiä oikaisuvaateilla voi olla. Varsinkin vielä tuolloin vuonna 1999, jolloin opettajakokemuksesta sai esivalintapisteitä, sillä lienee purettu muutaakin kuin vain paineita. Kortteista (1997) mukaillen kyse on voinut olla hakijan kunnan palautuksesta. Voi vain arvailla, miltä sellaisesta hakijasta on tuntunut, joka vuosi toisensa perään joutui palaamaan samalle koululle avustajaksi tai sijaiseksi valinnoissa toistuvasti epäonnistuttuaan. Olettavasti koululle palaaminen on ollut varsin nöyryyttävää, jos ei kaikille niin ainakin joillekin. Jonkinlaisesta kasvojen säilyttämisestä lienee ollut kyse. Varsinkin jos yhteisössä elää voimakkaana myytti opettajan ammatista synnynnäisenä ominaisuutena tai taipumuksena (ks. Karjalainen 1991; Räihä 2000b), koettu valintakoehylkääminen koetaan henkilökohtaisena loukkauksena. Menetettyä kunniaa yritetään palauttaa oikaisupyyntöä kautta.

Oikaisupyyntöjä voidaan tarkastella myös narratiivisen identiteettityön kautta. Kirjoittaessaan oikaisuvaadetta ihminen kertoo itselleen, että hänessä ei ole mitään vikaa, valitsijat vain ovat epäpäteviä. Rakennamme omaa identiteettiämme tarinoiden avulla, narratiivisesti. Heikkisen (2001, 33; 2007, 144) mukaan narratiivista identiteettiä rakentavia ilmauksia ovat kaikki ne tarinat, joita ihminen kertoo itselleen ja toisilleen elämästään. Näin ajateltuna oikaisupyyntöä laatiminen on narratiivisen identiteetin rakentamisen keskiössä. Oikaisupyyntöä voi nähdä

myös eräänlaisen kollektiivisena mallitarina (Suomi 2002), johon kiteytyy näkemys oikeanlaisesta opettajasta. Kertomalla tarinan siitä, kertoo muille samalla olevan mallitarinan mukainen. Ainakin näitä taustoja vasten voisi tulla ymmärretyksi, minkä vuoksi oikaisupyyntöjä tehdään vaikka niiden ei odoteta välttämättä johtavan mihinkään.

#### 4.3 Toinen artikkeli: Rakenteisiin kätkeyt asenteet opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä

Artikkelin ”*Rakenteisiin kätkeyt asenteet opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä*” juuret ovat vuodessa 2004. Tuolloin käynnistyi valtioneuvoston kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, joka korosti oppilaitosten merkitystä kansalaiskasvatuksessa. Politiikkaohjelman tavoitteena oli saada Suomi kansalaisvaikuttamisen osalta Euroopan kärkimaiden joukkoon. Tutkimuksethan olivat osoittaneet, että suomalaisnuoret eivät ole kovinkaan aktiivisia kansalaisvaikuttamisessa. Tarkoitus oli vakiinnuttaa lasten ja nuorten osallistuminen kiinteäksi osaksi oppilaitosten toimintakulttuuria. Ero esimerkiksi muihin Pohjoismaihin, joissa on vanhat osallistumista korostavat perinteet, on jo varsin pitkä. (Suutarinen 2006, 5–9.)

Osallistumattomuus nähdään pitkälle suomalaisen koulukulttuurin aikaansaannoksena: koulumme on liian tietopainotteinen ja koulustamme puuttuu elämisen maku. On perusteltua kysyä, voisiko koulua muuttua sellaiseksi, jossa aktiivisempi osallistuminen olisi arkipäivää. Voiko koulu kasvattaa aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaiskasvatuksen hengessä, jos opettajaksi valikoituu sellaisia, joille tällaiset eivät ole keskeisiä intressejä (esim. Syrjäläinen ym. 2006) vaan heidän aktiivisuus on jotain muuta kuin kansalaiskasvatuksen alaan kuuluvaa – esimerkiksi aktiivista urheilua ja kulttuuriharrastusta? (Rinne 1986.)

Politiikkaohjelmassa aktiivisesti vaikuttanut dosentti Sakari Suutarinen, suunnitellessaan kirjaa *Aktiiviseksi kansalaiseksi* (Suutarinen 2006), otti minuun yhteyttä ja kysyi mielipidettäni kysymykseen, mikä on opiskelijavalintojen osuus siinä, että opettajaksi ei saada kansalaisvaikuttamisesta kiinnostuneita hakijoita. Jo vuosia aikaisemmin, artikkelissani ”*Tulevaisuuden opettajat – joko heidät on valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vielä vaikuttaa?*” (Räihä 2001), olin Suutarisen kysymystä jo vähän tarkastellut.

Toisin kuin esimerkiksi professori Jouko Kari (esim. 1997a; 1997b), joka uskoi aika voimakkaasti valintojen kykyyn houkutella hakijoita kulloinkin halutussa suunnassa, katsoin valintojen kykenevän ainoastaan valitsemaan eikä houkuttelemaan opiskelijoita. Lisensiaatintutkimuksessani (Räihä 2000a, ks. luku 1.5) olin jo

esittänyt, että valinnoilla ei saisi ainakaan vahvistaa yleisen uskomuksen mukaista opettajakuvaa. Tästä syystä esitin tuolloin muun muassa kirjakuulustelun painoarvon nostamista. Yleisen uskomuksen mukaanhan opettajaksi ei lähdetä lukemaan kuten esimerkiksi lääkäriksi tai lakimieheksi vaan opettajaksi opiskelu on jotain muuta. Mielestäni opettajaksi opiskelu on enemmänkin oman osaamisen jatkamista, esimerkiksi liikunnallisuuden tai musikaalisuuden kuin rohkeata uuden opiskelua. Keskusteltuani aiheesta Suutarisen kanssa, hän pyysi minua kirjoittamaan *Aktiiviseksi kansalaiseksi* -teokseen. Niinpä lähdin miettimään ja pohtimaan valintojen ja opettajankoulutuksen merkitystä opettajan ammatin uusintajana.

Täysin tyytyväinen en ole miettimisen lopputuloksena syntyneeseen artikkeliin ”*Rakenteisiin kätkeyt asenteet opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä*”. Aiemmin en ollut kirjoittanut muista intresseistä vain kuin omistani. Nyt kirjoituksen alullepanija oli ulkopuolinen toive. Liekö se syynä, että artikkelista ei tullut hyvä. Siitä puuttui tärkein eli minä itse: en täysin ollut sinut aiheeni kanssa, ainakaan vielä tuolloin. Mietin jopa, laitanko artikkelia lainkaan tähän kokoelmaan. Pohdinnan ja ohjaajan kanssa käymäni keskustelun jälkeen, päädyin kuitenkin laittamaan artikkelin väitöskokoelmaani, vaikka se on huonosti kirjoitettu, hyppelöivä, siksi että sisällöllisesti siinä kuitenkin on jotakin hyvin tärkeää. Paremmin kirjoitettuna se tulisi vain selkeämmin esille. Nyt keskeinen havaintoni – opiskelijavalintojen käytännön toteutuksen perustana on oppiainejaon mukainen edustuksellisuus – hukkuu huonoon kirjoitukseen. Tässä minun on mahdollista korjata se, mitä korjattavissa on.

Täysin tyytyväinen en siis ole kyseiseen artikkeliin. Paitsi että se on vähän poukkoileva ja toistava, sanon siinä asiat ehkä liiankin suoraan ja voimakkaasti. Puolustuksekseni voin todeta tässä, että löysin tuolloin jotain oleellista valinnoista mutta vielä en osannut sitä tarpeeksi hyvin käsitteellistää. Jos vain voisin, ottaisin pois tai ainakin lieventäisin opettajankoulutuksen lehtoreita syyllistävän sävyni. Kysehän ei ole lehtoreiden tavoitteellisesta toiminnasta vaan se, mitä valinnoissa tapahtui, oli väistämätön tosiasia valintojen rakenteista johtuen. Toisin sanoen, kirjoittaisin näkemykseni hivenen ehdollisemmin.

Artikkelissani ”*Rakenteisiin kätkeyt asenteet opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä*” tarkastelen erityisesti opiskelijavalintoja mutta myös opettajankoulutusta kulttuuria uusintavana, ei uudistavana rakennelmana. Tuo tutkimus perustuu lähinnä toisten tutkijoiden näkemyksiin opettajankoulutukseen valikointumisesta ja opiskelijavalinnasta, mutta myös omista opettajankoulutuskokemuksista kumpuavista lähtökohdista. Erityisesti tarkastelen Jyväskylän yliopiston luokanopettajavalintakokeiden ns. vapaaehtoisten valintaosioiden (*liikunta, musiikki, kuvataide, luonnontiede*) merkitystä osana opiskelijavalintaa ja opettajankoulutusta. Mikäli kansalaiskasvatus kasvaakseen tarvitsee erilaisia opettajia, valinnoilla heitä ei ainakaan näytä löytyvän. Päinvastoin luokanopettajankoulutuksen opiskelijava-

linnat, ja jopa luokanopettajakoulutus laajemminkin, varsin voimakkaasti pitävät opettajan ammatin tietynlaisessa menneisyydessä.

Opettajankoulutuslaitokset, kuten varmaan monet muutkin yliopistojen laitokset, sisältävät erilaisia toimikuntia. Niihin kuulutaan joko vapaaehtoisesti omien intressien pohjalta tai esimiehen käskemänä. Aikanaan liityin valintatoimikuntaan omien tutkimusintressieni pohjalta: oli mielekästä olla sellaisen toimikunnan jäsen, jonka toimiala on sama kuin oma tutkimuskenttä. Vielä tuolloin en tajunnut kovinkaan selvästi, että ainakin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella, valintatoimikunnan jäsenyys perustui tai oli perustunut pitkälle edustuksellisuuteen tai virka-asemaan. Valintatoimikunnan puheenjohtajan tehtävä lankesi laitoksen varajohtajalle ja toimikunnan jäsenet valittiin jokaisesta aineryhmästä. Tällöin toimikuntaan tuli edustaja kustakin taito- ja taideaineesta, kieliaineista ja luonnontieteestä. Lisäksi normaalikoululta oli oma edustajansa.

Edustuksellisuus periaatteena johti siihen, että valitun edustajan piti pitää oman aineensa puolta valintatoimikunnassa. Välttämättä edustuksellisuus ei ollut kovin tietoisella tasolla. Erityisen hyvin toimikunnan jäsenyys oli kaiketi hoidettu silloin, kun oma aine oli edustettuna valintakoeosioissa. Ainakaan niin ei saanut käydä, että jokin toinen aine olisi noussut valintapatteristoon, mutta oma aine ei. 2000-luvun alkuvuosina Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen valinnat olivatkin laajimmillaan, sillä ne sisälsivät kolmen pakollisen osion (teos, yksilöhaastattelu, yhteistyötaitoja arvioiva testi) lisäksi vapaaehtoisia taito- ja taideaineiden osioita. Pyrkijä sai osallistua vain yhteen vapaaehtoisista. Myöhemmin vapaaehtoisiin osioihin liitettiin vielä luonnontiede/teknologia.

Opin valintatoimikunnan jäsenenä myös sen, että kunkin oli pysyttävä omalla tontillaan ja tiettyjä asioita ei ollut tapana kyseenalaistaa. Sainkin varsin karvaasti kokea, kun epäilin valintatoimikunnan puheenjohtajan esittämän valintakoekirjan sopivuutta ko. tehtävään. Ja vielä kummemmaksi tilanne muuttui kun esitin tilalle toista teosta. Ilmeisesti menettelytapani oli sen verran outo, että normaali kokousmenettely meinasi unohtua. Tapana on, että jos ehdotuksia kokouksessa on useampia, niiden kesken äänestetään. Kun puheenjohtaja veti ehdotuksensa pois, esitykseni voitti.

Vielä tuolloin en nähnyt edustuksellisuutta, vaikka jollakin tavalla tunsin sen läsnäolon. En esimerkiksi osannut kysyä, mihin edustuksellisuus perustuu. Enkä tiedä, olisiko siihen kukaan osannut edes vastata. Tuskin. Tai vastaus olisi arvaustenkin ollut, että nuo taidot ovat tärkeitä opettajille ja niitä on enemmän taikka vähemmän valintojen historiassa arvioitu. Kuten jo luvusta 2 kävi ilmi, piirustuksella ja musiikilla sekä osin myös liikunnalla on ollut tärkeä rooli valintakokeissa vuosikymmeniä sitten. Rinteen (1986) mukaan niiden rooli on ollut kahtalainen. Riittävällä piirustustaidolla on varmistettu, että opettaja osaa havainnollistaa opetustaan taululle mahdollisimman hyvin. Musiikin on katsottu olevan tärkeä ope-

tuksen motivoinnissa. Nuo ominaisuudet pitää lisäksi olla oikeassa ja hyvin liikkuvassa vartalossa. Sitä arvioitiin jonkin verran liikunnan avulla mutta enemmänkin lääkärien lausuntojen kautta. Yhtä kaikki, näin on varmistettu että opettajalla on oikea kulttuuriperintö.

Mutta miksi näitä osioita on sitten vielä pidetty mukana 2000-luvulla? Ainakin opetuksen havainnollistamiseen, jos se ensinkään on tärkeää (ks. esim. Nikkola ym. 2008; Kallas ym. 2006; 2007), nykyään on paremmat välineet ja mahdollisuudet kuin opettajan piirustustaito. On selvää, että alkuperäinen merkitys esimerkiksi piirustuksen (nyk. kuvaamataito/kuvataide) asemasta valinnasta on hävinnyt. Elämään on jäänyt vain se, että mainittuja osioita on valinnoissa ollut. Mutta se on riittämätön peruste niiden edelleen pitämiselle valinnassa. Piirustusta/kuvataidetta sen paremmin liikuntaa kuin muutakaan ainetta ei välttämättä kyetä enää perustelemaan opettajan työn yleisenä kvalifikaationa. Näin ainakin taide- ja taitoaineiden oleminen valinnoissa on historiasta kumpuava menettelytapa. Mutta iso merkitys mainituilla aineilla luokanopettajakoulutuksessa on. Mitä enemmän niitä opiskellaan, sen tärkeämmäksi ne ilmeisesti koetaan. Tämä saattaa ajaa mainitut aineet jopa keskinäiseen kilpailuun. Tästä olikin selviä merkkejä ilmassa laitoksellamme.

Olen nimittänyt Jyväskylän 2000-luvun alkupuoliskon valintakokeita valintojen villeiksi vuosiksi. Vaikka taito- ja taideaineiden osiot olivat tuolloin vapaaehtoisia, käytännössä niistä tuli hakijoille pakollisia. Opettajankoulutukseen ei nimittäin ollut asiaa, mikäli ei ottanut osaa vapaaehtoisiiin kokeisiin. Niihin piti osallistua siksi, että lähestulkoon jokainen niihin osallistuva sai pisteitä niistä (liite 1 ja 2).

#### 4.4 II artikkelin aineiston uusi luenta

Aikaisemmin olen kenties liikaakin miettinyt valintaa siten, että vain hakijat joutuvat valitsemaan toimintansa eräänlaisella pakolla kuten vapaavalintaisten osalta kävi. Koulutukseen ei valittu ainoatakaan sellaista, joka ei saanut pisteitä vapaaehtoisesta osiosta. Mutta pakko ohjasi myös valitsijoita. Tätä en kuitenkaan artikkelini tekoaikana vielä ymmärtänyt. Taito- ja taideaineiden arvioitsijat olivat pakotettuja antamaan pisteitä mahdollisimman monelle oman aineen testiin tulevalle. Kun arvioitsijat eivät tienneet, miten toisen aineen edustajat pisteitä antoivat, varmintä oli antaa pisteitä mahdollisimman monelle. Kun vapaavalintaista pisteitä annettiin porrastaen puolen pisteen välein (0–2) (liite 1), pistehaitaria käytettiin surutta hyväksi. Sellaiset, jotka on-off-valinnassa olisivat jääneet ilman ko. aineen pisteitä, saivat nyt ilmeisesti pieniä pisteitä. Aineen aseman tai suosion vuoksi näin oli tehtävä.

Nyt kun olen perehtynyt artikkeliini uudemman kerran, valitsijoiden toiminnan logiikka on alkanut avautua. Ennen näin vain sen, että hakija oli pakotettu osallis-

tumaan vapaaehtoisiiin osioihin. Valitsijan pakkoa en tavoittanut. Mikäli jossakin aineessa – musiikissa, liikunnassa tai kuvataiteessa – pisteitä ei olisi annettu, samalla olisi myönnetty, että kyseisen aineen taitajia ei olisi saatu opiskelijoiksi. Kun mikään aine ei halunnut tähän asemaan, pisteitä annettiin säästelemättä. Muuta mahdollisuutta ei oikeastaan ollut. Kun kukaan ei tiennyt toisten aineryhmien antamista pisteistä, varmin menettely oli antaa omalle ryhmälle niitä runsaasti. Kun pisteitä oli vielä mahdollisuus antaa porrastaen, kaikki, toisella mittapuulla mitattuna, taitamattomatkin, niitä ilmeisesti saivat. Varsin perustellusti voisi sanoa, että kyse oli enemmänkin edunvalvonnasta ja statuksesta kuin järkevästä ja perustellusta valinnasta. Mitä enemmän osallistujia kukin vapaaehtoinen osio sai, sitä enemmän se merkitsi aineen suosiolle.

Luonnontieteen vapaaehtoiseen testiin osallistuneiden määrä jäi muita vapaaehtoisia osioita huomattavasti pienemmäksi (liite 2). Näin luokanopettajan ammatin eetoksen mukaan pitikin käydä. Tulevien opettajien intressit ovat muualla kuin luonnontieteissä. Tälle on myös tutkimuksellista tukea. Esimerkiksi Rasinaho (2005) on tutkimuksessaan osoittanut, että luokanopettajaksi opiskelevien kemian taidot ovat puutteellisia, arkikokemuksen mukaisia ja heidän asenteessa kemiaan on kielteinen. Rasinaho epäilikin, että tiedollisten ja asenteellisten vajavuuksien vuoksi omaksi oppiaineeksi alakoulussa nostetussa fysiikka-kemiassa ei saa pätevää opetusta. Varsin ilmeistä on, että valinnat, ainakin historiasta kumpuavat, uusintavat pikemminkin kuin uudistavat opettajaetosta.

Kollektiivisella toiminnalla on oma logiikkansa. Kun kukin yksilö, tässä taito- ja taideaineen valitsija, pyrki yhtä aikaa oman tavoitteensa ja päämääränsä lisäksi yhteisön eli oman aineryhmänsä maksimaaliseen hyötyyn, lopputuloksena oli jotain, mitä kukaan ei alun perin halunnut (Atjonen 2008; Pursiainen 2002, 45). Kukaan tuskin halusi oman taito- ja taideaineosion häviämistä tulevissa valinnoissa. Mutta mitä enemmän omasta osiosta, aineesta, haluttiin pitää kiinni (so. antaa kaikille jokin pistemäärä), sitä epävarmemmaksi alkuperäinen tavoite – valintaosion mukana olemisen jatkossakin – tuli. Vapaaehtoisten aineiden koe näin käytettynä vesittyi arvioitsijoidensa toimesta. Ja sellaista kukaan ei kai halunnut eikä ainakaan tarkoittanut.

Minulle on jäänyt epäselväksi, eikä se selvinnyt valintalautakunnan pöytäkirjoistakaan, mistä voimakas vapaaehtoisten osioiden paine syntyi. Jotakin aukkoa ne ilmeisesti täyttivät, kenties opetustuokion jättämää aukkoa. Ajattelemani selitys on kyllä huono ainakin siksi, että muut opettajankoulutusyksiköt eivät taito- ja taideaineiden testiosioita valintoihin sisällyttäneet, vaikka opetustuokio poistui niiltäkin. Joka tapauksessa selvää oli, että selektiota taito- ja taideaineiden osioilla ei kuitenkaan voinut suorittaa, sillä samat opiskelijat olisivat tulleet valituksi ja lähes samassa järjestyksessä kuin ilman vapaaehtoisia osioita. Voi vain todeta kuten Hämäläinen (1980, 1), että harvoin valinnoilla on tutkimuksellinen tausta. Ne ovat

enemmänkin eräänlainen perinteen, kokemuksen ja intuition sekoitus. Kun Jyväskylässä oli ollut eräänlainen valintatutkimuksen mekka, laajaa valintamallia vähän haikailtiin muuallekin. Mitään ekspansiota mallista ei kuitenkaan tullut vaan Jyväskylässäkin menettelystä luovuttiin 2004. Kun vapaaehtoisen testin erottelukyky oli heikko, siitä oli syytä luopua, sillä söihän laaja testistö voimavaroja. Luopuminen tehtiin asteittain. Ennen vapaaehtoisten osioiden lopullista hautaamista, niistä saatavia pisteitä vähennettiin (liite 1 ja 2).

Alkuperäisen merkityksen ja tarkoituksen hämärtyminen on tyypillistä koulutusinstituutioissa. Tästä syystä koulua onkin verrattu kellariin (Varto 2005, 197–198). Aikaa myöten sinne kerääntyy kaikenlaista, mutta kerääntyneen olemassaolon syy on kadonnut (Rautiainen 2008, 35). Vaikka kellarissa olevan alkuperä on hävinnyt, silti siellä olevaan saatetaan suhtautua varsin tunteella.

Aivan kivuttomasti taito- ja taideaineiden lopettaminen ei käynyt. Kun niistä luovuttiin, sain kuulla useampaan otteeseen, että opiskelijoiden kyseiset taidot olivat huonontuneet. Väite on varsin kummallinen kun testien aikana jokainen niistä sai pisteitä. Minne taito- ja taideaineiden taitajat yhtäkkiä olisivat hävinneet? Näkisin enemmänkin niin, että kulttuurimme tai luokanopettajaksi sosiaalistumisen menetelmät pitävät huolen siitä, että taito- ja taideaineiden taitajia riittää jatkossakin, vaikka niitä taitoja ei arvioitaisikaan valinnoissa. Miten olisi mahdollista, että ammatti houkuttaisi aivan joitakin muita kuin näitä taitajia?

Kuten tuli selväksi, käytössämme ei ole enää vapaaehtoisia osioita vaan valintaamme on kehitetty pitkälle tutkimuksiin nojaten, ei niinkään perinteeseen vedoten. Yksi valintaosioistamme on nimetty nyt kuvatekstiksi. Kun testin toimivuuden takia sitä ei voi avata laajemmalle yleisölle, ei välttämättä edes kaikille oman laitoksen välle, kuvatesti nimenä antoi viitteitä siitä, että kyseessä oli kuvaamataidon testi. Kyse oli kuitenkin tunteiden tunnistamisesta kuvien avulla, ei siis mitään kuvaamataidtoon saati piirtämiseen liittyvää. Minulle muistutettiin, että vanhoina hyvinä aikoina kuvatestien lisäksi oli myös testi musiikissa ja liikunnassa. Tulkitsen tällaiset puheet eräänlaisena statusajatteluna: se mikä valintoihin on nostettu, on arvokasta.

Vapaaehtoiset osiot olivat vuonna 2000 pelkästään taito- ja taideaineita. Vuotta myöhemmin mukaan tuli luonnontieteen osio. Tässä ei sinällään ole mitään outoa, mutta se tapa, miten luonnontiede tuli valintaosioksi on mielenkiintoinen ja ainutlaatuinen. Kyseisen aineen oppituolin haltija nimittäin sivuutti valintatoimikunnan ja marssi suoraan tiedekuntaan vaatiessa myös luonnontieteen osiota mukaan valintaan. Se tuli mukaan valintaan mutta mikään menestys se ei ollut ainakaan hakijamäärillä mitattuna. Valintoihin liittyvä eripura kuitenkin laitoksellamme vaimeni. Se mikä nostetaan esiin, on siis tärkeää.



#### 4.5 Kolmas artikkeli: Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen...

Artikkeli ”*Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen...*” (Räihä 2007a) on tehty samaan aikaan kuin VAKAVA-hanke (Valtakunnallinen kasvatustieteen valintatutkimus-hanke) käynnistyi vuonna 2007. Tosin jo hankkeen pilottivuonna 2006 artikkeli oli tekeillä. VAKAVA muutti valintakäytänteitä varsin paljon, kuten edellä on käynyt ilmi. Kun hankkeen myötä sekä todistuspisteet ja työkokemuspisteet nollattiin esivalinnassa, arveltiin valintamallin tuovan mukanaan alalle väärin perustein hakeutuvia nuoria, joilla ei ole oikeaa kuvaa opettajan ammatista. Yleisen näkemyksen mukaan toimiminen kouluavustajana tai opettajan sijaisena auttaisi näkemään, sopiiko ala itselle vai ei. Kun tällainen kokemus puuttuu, pelätään sitä, että yhä useammat valitsevat esimerkiksi luokanopettajan ammatin virheellisin olettamuksin ja keskeyttävät opinnot.

Keskeyttäminen ei ole ollut luokanopettajakoulutuksen ongelma oikeastaan koskaan, paitsi Jyväskylän seminaarin alkuvuosina. VAKAVAn tuomat muutoksetkaan eivät ole lisänneet opintojen keskeyttämistä. Luokanopettajakoulutuksen suurempi ongelma onkin se, että aika moni valmistuttuaan, varsinkin miehistä, ennen pitkää päätyy muihin kuin luokanopettajan tehtäviin. Keskeyttäminen luokanopettajakoulutuksessa on sen verran harvinaista, että minun oli jopa vaikea löytää opintojen keskeyttäneitä. Mutta kun yhden löysin, sain kuulla taas seuraavasta keskeyttäjästä.

Artikkelini ”*Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen...*” kuvaa kolmen luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneen opiskelijan kokemusta luokanopettajakoulutukseen hakeutumisesta, opettajankoulutuksesta, siihen tympääntymisestä keskeytyksineen sekä uuteen opiskelupaikkaan siirtymistä. Kukin artikkelin henkilöistä – *Sari, Leena ja Jaana* – oli toiminut joko kouluavustajana tai tehnyt opettajan sijaisuuksia. Silti jokainen heistä keskeytti luokanopettajaopintonsa. Ammattia oli näin koeteltu ja katsottu varsin läheltä.

Artikkeli haastaa näin varsin voimakkaasti sellaisen näkemyksen, että omakohmainen kokemus alalta sitouttaisi jotenkin erityisesti. Ainakin arkisissa puheissa, mutta miksei opettajien ja opettajankouluttajien puheissa myös, työ- ja elämäntörmästä hankkineita opettajaksi aikovia pidetään nuorta ylioppilasta parempana vaihtoehtona. Tämä on näkynyt suoraan koulutukseen valittujen yhä kasvaneena ikänä.

Vaikka väärä ammatinvalinta ja sitä seurannut keskeyttäminen onkin jossakin mielessä tappio, artikkelin henkilöiden kertomuksissa on perusvireenä kuitenkin myönteisyys. Vaikka opiskelukriisi päättyi keskeyttämiseen, tilalle tuli uusia vaihtoehtoja – aivan kuin uusi maailma, kuten Jaana haastattelussa kertoi. Nämä kertomukset ovat vastakkaisia Heikkisen (1997) kirjoittamalle Ellan tarinalle. Häntäkin koki luokanopettajaopintojen aikana eräänlaisen ammatillisen kriisin, jossa opintojen eteneminen alkoi kangerrella. Kriisin ratkaisu oli vain erilainen kuin minun



tutkimukseni Sarilla, Leenalla ja Jaanalla. Ellalla opettajankoulutus jatkui myös kriisin jälkeen.

En niinkään kuvaa artikkelissa keskeyttämistä ilmiönä vaan niitä tuntemuksia ja kokemuksia, jotka vähitellen alkavat viestiä opiskelijalle, että valittu ammatti-ala ei olekaan oikea. Olo on epämukava, vähän kuin olisi epäsovivat vaatteet yllä. Opintoihin panostaminen hiipuu, innokkuus asiaa kohtaan häviää. Tällaiset tuntemukset ovat varmaan monille tuttuja, mutta kuinka voimakkaita tai toistuvia niiden pitäisi olla, että ne viestivät väärästä valinnasta, Ylijoen (1998) sanoin, on tullut valittua väärä heimo.

Itsekin olen valinnut väärän heimon. Sarin, Leena ja Jaanan tavoin olen keskeyttänyt omat opintoni. En kuitenkaan keskeyttänyt luokanopettajakoulutusta vaan siirryin sinne toisesta kesken olleesta koulutuksesta. Kuvaan artikkelissani myös omaa varsin hapuileva ammatinvalintaani. Kaikki muut paitsi itse tuntuivat tietävän, mikä ammatti minulle sopii. Kun en itse tiennyt, mitä tehdä ja valita, muut tarjosivat, kai hädissään, itselleen merkityksellisiä tai hyvänä pitämiään ammattivaihtoehtoja minulle. Ihan hyviä ne tarjotut vaihtoehdot varmaan olivat, mutta eivät minulle. Kaikenlaista kuitenkin ehdin kokeilla. Mukaan mahtui niin useissa pääsykokeissa käyntejä kuin keskeytyneitä opintoja. Tunnistan oikein hyvin haastattelemieni henkilöiden opintoaikaiset kokemukset. Myös minulla oli epäsovivat vaatteet. En saanut yhtään kiinni sotilasalalla viihtyvien puheista ja teoista. Näyttäisi siltä, että kokemus väärästä ammatinvalinnasta on aika intersubjektiivinen. Ei siis ole merkitystä minkä koulutuksen keskeyttää: väärään valintaan liittyvät tuntemukset ovat aika yhteneviä.

Mielestäni kolmen keskeyttäjän kertomukset kuvaavat varsin hyvin, kuinka monisäikeinen asia ammatinvalinta loppujen lopuksi on. Se, mikä alkujaan tuntuu sopivalta, ei sellaiseksi lopulta osoittaudukaan. Jos taas valitsee jo alkujaan väärän, vähän kuin tiedostaen sen jo lähtiessään, kuten minä itse tai tutkimukseni Jaana, väärin valitusta luopuminen voi olla todella vaikeaa. Keskeyttäminen saattaisi tapahtua jo aikaisemminkin mutta miten legitimoida orastava keskeytys esimerkiksi vanhemmille ja läheisille ylipäättään, on monesti helpommin sanottu kuin tehty. Omien toiveiden ja vanhempien toiveiden ristitulella oleminen ei välttämättä ole helppoa.

## 4.6 III artikkelin uusi luenta

VAKAVAN myötä sekä ylioppilastodistuksen että koulusta saadun työkokemuksen merkitys nollattiin luokanopettajakoulutuksen esivalinnassa. Ylioppilastodistuksen poistumista enemmän puhutti kuitenkin opettajan ja kouluavustajan työkokemusta saatavien lisäpisteiden poistaminen. Koulussa työskentelyä on pidetty alalle halua-

misen vahvana indikaattorina. Työkokemuksesta palkitseminen oli vuosien saatossa muodostunut itsestään selviöksi vaikkakin oli olemassa tutkimusnäyttöä siitä, että ennen koulutusta opettajan työtä tehneet eivät saavuttaisikaan kaikkia koulutustavoitteita siinä määrin kuin olisi suotavaa. Tämä käy hyvin ilmi esimerkiksi Meren ja Westlingin (2003) tutkimuksesta, jossa he tarkastelivat luokanopettajakoulutuksen päättövaiheessa olevien opiskelijoiden opettajan tehtävissä taitamisen ja opiskelijavalintojen välistä yhteyttä. Keskeisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, minkälaista opettajuutta valinnat tukivat. Tulokset ovat varsin mielenkiintoisia, kaikilta osiltaan eivät kuitenkaan mairittelevia. Ennen luokanopettajakoulutusta hankittu opettajan tai kouluavustajan työkokemus oli negatiivisessa yhteydessä syventävässä opetusharjoittelussa ilmenneeseen opettajuuteen (-.471\*). Vielä voimakkaampi negatiivinen yhteys löytyi työkokemuksen ja vuorovaikutuksen väliltä (-.509\*). Mitä kauemmin opiskelija oli työskennellyt koulussa, sitä vähemmän hän kehitti omaa opettajuuttaan koulutuksen aikana. Lievää positiivista yhteyttä oli havaittavissa ainoastaan opettajakokemuksen ja joillakin didaktisen osaamisen alueilla. Opettajakokemusta omaavat noudattivat paremmin suunnitelmaansa oppimateriaalin käytöstä. (Meri & Westling 2003, 187–188.)

Työkokemuspisteiden poistaminen herätti myös laajempaa keskustelua. Lopukesästä 2009 toimittaja Marjukka Liiten (Helsingin Sanomat) haastatteli minua VAKAVA-hankkeen tuloksista. Hän kysyi muun muassa mielipidettäni työkokemuspisteiden poistamisesta. Hänen näkemyksensä mukaan työkokemuksesta, joko opettajan tai kouluavustajan, voisi antaa pisteitä, sillä näkeehän niistä, mitä opettajan työ on. En ollut ihan samaa mieltä toimittajan kanssa vaan totesin, että esimerkiksi kouluavustajan työstä käsin näkee opettajan työstä vain murto-osan ja paljon jää katveeseen. Sanoin puhelinhaastattelussa toimittajalle, että kaikkia opettajan työn huolia ja murheita ei kouluavustaja näe.

Näkemykseni ymmärtäminen olisi vaatinut enemmän aikaa kuin toimittajalla oli käytettävissä. Siksi ehdotinkin, että mainitsemani huolet ja murheet jätettäisiin jutusta pois ja keskityttäisiin ainoastaan varsinaiseen lukumäärätietoon muun muassa siitä, onko Vakavan aikana uusien ylioppilaiden määrä lisääntynyt. Vastavalla tavalla voisi tarkastella miesten lukumäärää, joka on monien mielestä opiskelijavalintojen kesto-ongelma. Kävi kuitenkin niin kuin vähän ounastelin, että toimittaja ei jättänyt pyytämäni näkemystä pois. Samoin toteutui se, että kun toimittaja ei ymmärtänyt näkemystäni, sitä ei ymmärtänyt välttämättä lukijakaan. Jo pari päivää toimittajan tekemän kirjoituksen jälkeen yleisönosastossa oli näkemykseni vuoksi kärkevä kirjoitus otsikolla ”*Kouluavustaja kyllä tuntee opettajan huolen*”. Kirjoituksen oli laatinut luokanopettaja Kaisa Ellala.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Kaisa Ellala on kurssikaverini luokanopettajakoulutuksesta Rovaniemeltä. Hänen kommenttinsa pitää ymmärtää myös tätä taustaa vasten. Olen jättänyt opettajan heimon ja liittynyt tutkijan heimoon.

On uskomatonta väittää, ettei kouluavustaja ”kuitenkaan tunne opettajan huolta ja murhetta” kuten Pekka Räihä (HS 16.8.) väitti. Taitaa tutkija itse olla nyt etäännytynyt opettajan arjesta todella pahasti.

Omasta kokemuksesta voin todeta, että kouluavustaja jos kuka on tekemisissä usein erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja jakaa opettajan huolen. En tiedä muuta ammattia, missä voisi paremmin nähdä opettajan työn arjen. Kouluavustaja tekee lisäksi paljon monenlaisia työtehtäviä koko koulun hyväksi. Kiitos ja hyvää alkavaa lukuvuotta kaikille kouluavustajille.

Ellala on oikeassa siinä, että kouluavustaja tekee paljon työtä eikä pelkästään tietyn oppilaan vaan koko koulun hyväksi. Työ sinällään on arvokasta, mutta jalosta pyrkimyksestä huolimatta siitä käsin ei näe opettajan koko työtä. Laadinkin vastineen Ellalan kirjoitukselle otsikolla ”Kouluavustaja tavoittaa vain osan opettajan arjesta” mutta kirjoitustani ei syystä taikka toisesta julkaistu. Jotta lukija voisi päästä kärryille, mitä tarkoitan sillä, että osa opettajan arjesta jää vieraaksi, julkaisen taannoisen kirjoituksen tässä.

Kolme vuotta sitten muuttuneiden luokanopettajakoulutuksen valintojen myötä nuoret ylioppilaat katosivat koulun avustus- ja harjoittelutehtävistä. Muutos oli ennakoitavissa, sillä työkokemuspisteet poistettiin luokanopettajakoulutuksen valinnoista. Kun lisäpisteitä ei enää anneta, tarjoutuu nuorelle myös muita varteenotettavia, rahakkaampiakin, välivuoden viettopaikkoja kuin koulu.

Joidenkin mielestä työkokemuspisteiden poistamisesta on haittaa opettajaksi aikoville (Sippola HS 16.8). Koulun arki jää näin heille vieraaksi ja ammatti haasteineen saattaa yllättää pahemman kerran. Tällainen näkemys on kuitenkin varsin pinnallinen. On nimittäin mahdollista, että opettajan ammatti yllättää silti, vaikka sitä edeltäisi työ kouluavustajana siitä yksinkertaisesta syystä, että siitä asemasta opettajan työstä tavoitetaan lähinnä vain työn näkyvä puoli. Ammattiin liittyvät huolet ja murheet jäävät vieraiksi (Räihä HS 16.8).

Kaisa Ellalan (HS 18.8.) mukaan esittämäni näkemys on uskomaton ja on lähinnä opettajan työn arjesta vieraantuneen tutkijan kummallinen väite. Valitettavasti Ellala, saamastaan tieteellisestä opettajankoulutuksesta huolimatta, näkee opettajan työn varsin arkisesti ja kapeasti. Opettajan työssä on näkyvän toiminnan lisäksi muilta piiloon jäävä puoli. Se on jopa ensisijainen paitsi työn menestyksellisen hoitamisen myös opettajan oman jaksamisen kannalta.

Opettajan työtä seuraaville, kuten avustajille ja oppilaille, opettajasta välittyy kuva sujuvana ja osaavana tilanteiden kuin tilanteiden taitajina. Opettajan näkyvän työn taustalla olevat pedagogiset ratkaisut ja päätöksenteot jäävät kuitenkin vieraiksi. Näihin päätöksiin liittyy myös epävarmuutta ja ahdistusta, huolta ja murhetta, kenellä enemmän, kenellä vähemmän. Samalla tavalla rehtorin työn piiloinen puoli jää opettajalle vieraaksi.

Työhön liittyvät, piiloon jäävät, epävarmuustekijät eivät rakennu osaksi opilaan tai avustajan opettajakuvaa. Monille tämä tulee yllätyksenä opettajan koulutuksessa, jopa ammatissa. Siksi kyvykkyyttä muille näkymättömän työn osa-alueella pitää arvioida jo valintakokeessa. Kouluavustajan työstä, vaikka se onkin arvokasta ja tarpeellista, ei ikävä kyllä ole tämän kyvykkyyden mittariksi.

Muille ammanteille ei ole juurikaan esitetty toiveita työpaikan etukäteistutustumisen tärkeydestä. Monilla aloilla sellainen lienee jopa mahdotonta. Eikä opettajankoulutuksessakaan työkokemuspisteitä annettu siksi, että työhön tutustuminen olisi ensisijaisen tärkeää vaan siksi, että lisäpisteillä oli mahdollista kompensoida huonommaksi jäänyttä todistusta. Taustallahan oli pelko siitä, että opettajaksi valikoituu vain koulussa menestyneitä.

Työkokemuspisteiden aikana opettajankoulutuspaikkaa vaille jääneistä nuorista ylioppilaista kehkeytyi kouluille takuuvarma harjoittelija- ja avustajareservi, jonka yhteys työkokemuspisteiden alkuperäiseen tarkoitukseen hämärtyi, jopa katkesi. Jos avustajan työ on niin erinomainen paikka koulun arkeen kuin Ellala kuvaa, on syytä ihmetellä, miksi opettajaksi aikovat nuoret ylioppilaat sitten kaikkosivat koulusta. Raha on liian helppo selitys.

Keskustelu ei kuitenkaan jatkunut Helsingin Sanomissa Ellalan kärkevästä aloituksesta huolimatta. Sen sijaan Luokanopettaja-lehdessä uudistunutta valintakoetta ruodittiin sen mahdollisine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Luokanopettajaopiskelija Päivi Eskola (2009, 18), aivan kuten Kaisa Ellala edellä, katsoo kouluavustaja- tai koulunkäyntiavustajakokemuksen olevan hyväksi luokanopettajaksi aikovalle. Mainituissa tehtävissä hänen mukaansa näkee opettajan työ kokonaisuuden aina luokkahuoneesta opettajanhuoneeseen. Näkemänsä ja kokemansa perusteella kukin voi tehdä päätöksen sopiiko alalle vai ei. Eskola epäileekin, että tulevaisuudessa mahdolliset alanvaihtajat saattavat olla juuri niitä, joilla ei ole aikuisena, oppilaana olemisen jälkeen, kokemusta koulun arjesta. Opiskeluaikainen harjoittelukoululta saatava kokemus kun ei Eskolan mukaan vastaa kunnan koulusta saatavaa kokemusta. Eskola katsoo myös ennen opintoja suoritettujen kasvatustieteen opintojen olevan eduksi: ne avaavat alaa ja antavat hyvän pohjan varsinaisille opinnoille.

Eskolan (2009) näkemykset tulevat ymmärrettäväksi ainakin siksi, että hän sai koulutuspaikan vuotta ennen VAKAVA-hankkeen alkamista, jolloin entinen esivalinta oli vielä käytössä. Ennen koulutuspaikan saamista Eskola oli monien muiden pyrkijöiden tavoin joutunut keräämään lisäpisteitä koulunkäyntiavustajana, koska ylioppilastodistuksesta saadut pisteet eivät riittäneet soveltuvuuskoekutsuun. Arvatenkin se valintaprosessi, jonka kautta kukin tulee valituksi koulutukseen, tuntuu mielekkäältä. Tällöin lienee vaikeampi hyväksyä, vastoin yleistä uskomusta olevaa näkemystä, että kouluavustaja tai harjoittelija saakin varsin pinnallisen kuvan opettajan työstä. Vielä harvemmin tulee ajatelleeksi sitä, että koko lisäpistemenettely voisikin olla vain epäkelvon valintamenettelyn syytä.

Jos työkokemuksesta saatavan pisteityksen siirtää luokanopettajan ammatista vaikkapa lääkärin ammattiin, menettelyn kummallisuus käy ilmi kenties helpommin. Kukaan tuskin esittäisi, että sairaala-avustaja voisi saada lisäpisteitä lääketieteelliseen hakiessa. Olisi jopa aika posketonta väittää, että avustajan positiosta näkisi lääkärin työn arjen. Varsin selvää on, että yhtä lailla kuin opettajan työn huolet ja murheet jäävät kouluavustajalta piiloon, jäävät sairaala-avustajalta (jos tällaista tointa on edes olemassa) lääkärin työn murheet ja huolet piiloon. Toki voidaan nähdä, mitä lääkäri tai opettaja työssään päällisin puolin tekee, mutta näkyvän toimintojen taustalla olevat joko pedagogiset tai lääketieteelliset ratkaisut jäävät piiloon. Ammattitaidon ydin lienee kuitenkin niissä. Tuskin edes opettajat itse haluavat sitä, että heidän ammattinsa on sellainen, että sen luonteen näkee pelkästään sivusta seuraamalla. Koulussa työskentely voi olla motivaation merkki, mutta ei vielä soveltuvuuden vaan pikemmin kouluun sopeutumisen indikaattori.

Kuten julkaisemattomaksi jääneessä vastineessa kuvasin, opettaja näyttäytyy oppilaalle tai kouluavustajalle varsin osaavana tilanteiden kuin tilanteiden taitajana. Sen sijaan opettajan itsensä tuntema, mutta muille näkymätön epävarmuus ja ahdistus – on se sitten oppilaista, kollegoista tai vanhemmista tai omasta osaamattomuudesta johtuvaa – jäävät niin oppilaalle kuin kouluavustajalle vieraaksi (esim. Britzman 1986; 2003; Kallas, Nikkola & Räihä 2006). Opettajaksi kouluttautumisen kannalta tällä ilmiöllä on kuitenkin merkitystä. Mikäli epävarmuuden tunnistamiselle ja kohtaamiselle ei anneta tilaa koulutuksessa, muuttaa epävarmuus-ilmiö ainakin opetusharjoittelun luonnetta. Harjoittelusta tulee oppimista pahtuman sijaan selviytymistäistelua, jossa tärkeintä on peittää oma epävarmuutensa. Kukin opiskelija kohtaa epävarmuutensa siis omassa yksinäisyydessään.

Kun opettajaksi opiskeleva kohtaa omissa opinnoissaan tai harjoittelussaan itselleen vieraaksi jääneen epävarmuuden tunteen, sen sijaan että hän kohtaisi sen aidosti ja ohjatusti, hän pelästyy sitä. Opiskelijalle ei ainakaan normaali luokanopettajakoulutuksessa jää muuta vaihtoehtoa kuin peittää ja tukahduttaa kohtamansa epävarmuus, sillä epävarmuus ei kuulu vuosien varrella omaksuttuun opettajakuvaan. Jotta opiskelija säilyttäisi ”opettajamaisuutensa”, hän alkaa hallita tilanteita, jolloin epävarmuuden tunne poistuu. Se, mitä pitäisi kohdata, vaietaan.

Britzman (1986; 2003) nimittää tätä epävarmuutta vaietuksi epävarmuudeksi. Opettajaksi opiskelevan pitäisi Britzmanin (1986; 2003) mukaan oppia tiedostamaan ja ymmärtämään opettajan ammattiin liittyviä piiloisia ja vaiettuja asioita. Muutoin ne käsittelemättöminä muuttuvat myyteiksi ja pahimmillaan ohjaavat opettajaa, sen sijaan että opettaja hallitsisi myyttien vaikutusta itseensä. Tässä mielessä, mitä pitempään hakija on ollut koulussa joko kouluavustajana tai opettajana, sitä enemmän hän on joutunut käsittelemään taitamattomana, ilman ohjaajaa, häneen kohdistuvia myyttejä. Kunkin on pitänyt rakentaa itselleen oma selviytymiskeinonsa. Näin koulutukseen tulleet, pitkään koulumaailmassa olleet opiskelijat,

ovat entisen valintamenettelyn aikana ajettu jo tietämättä huonosti koulutettaviksi. Näin tulee myös ymmärrettäväksi se, että luokanopettajakoulutuksella ei ole aina vaikutusta tai ainakin se saisi olla parempi (esim. Niemi 1995).

Sen sijaan, että koulutuksen valinnoissa palkitaan näkyvästä toimesta, kuten esimerkiksi kouluavustajan kokemuksesta, pitäisi enemmänkin arvioida hakijan kyvykkyyttä piiloon jääneen työn ulottuvuuden lohkolla (Räihä & Nikkola 2006). On jopa varsin oletettavaa, että työn mielekäs hoitaminen edellyttää juuri kyvykkyyttä muilta piiloon jäävältä työn osa-alueelta. Aivan samoin kuin riviopettajalta jää piiloon rehtorin työn ulottuvuuksia (Karjalainen 1991), myös kouluavustajalta jää piiloon opettajan työn elementtejä. Kantavathan rehtorit sisällään esimerkiksi mitä erinäisimpiä opettajiin liittyviä salaisuuksia. Yhdellä opettajista saattaa olla mielenterveysongelmia, toisella alkoholiongelmia. Tällaiset salaisuudet eivät ole osana niissä työkuviissa, joita opettajat rehtorin työstä rakentavat. Vaikka halu rehtoriksi olisi kova, mainitut salaisuudet tai muut vaikeat asiat rehtorin työssä, saattavat ylittää rehtoriksi halunneen pahemman kerran.

Miten sitten pitäisi arvioida kyvykkyyttä katsojalle vieraaksi jääneissä työn osa-alueissa? Hakijat kyllä kertovat haastatteluissa opettajan työn raskaudesta (esim. Kemppinen 2007, 213–216) tai ainakin kertovat tietävänsä sen. Mutta kovin verbalisella tasolla näin toimien liikutaan. Mutta työn raskaus voi ollakin pyrkijän mielessä ”paljon töitä” eikä niinkään raskautta esimerkiksi ikävissä henkilösuhteissa niin kollegoiden kuin oppilaiden vanhempien kanssa. Sanomattakin on selvää, että pelkällä haastattelulla kyvykkyyttä työn pimeällä puolella on vaikea arvioida. Ainakin jotakin tarvitaan haastattelun lisäksi.

#### 4.7 Neljäs artikkeli: VAKAVA-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa

Artikkeli ”VAKAVA-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa” on kolmen VAKAVA-vuoden 2007–2009 valintojen tarkastelua luokanopettajakoulutuksen osalta. Pilottivuoden 2006 tapahtumat olen raportoinut erikseen (Räihä 2007). Kuten hankkeen nimikin VAKAVA – *Valtakunnallinen Kasvatusalan Valintayhteistyöhanke* jo kertoo, kyseessä ei ole pelkästään luokanopettajakoulutuksen hanke vaikkakin suurin osa hakijoista on luokanopettajakoulutukseen hakevia. Vuonna 2008 hankkeeseen osallistui jo 41 eri kasvatusalan koulutusta (Räihä & Hillilä 2009, 12–13; liite 3).

Opetusministeriön toiveen mukaisesti puolet valituista uusista yliopisto-opiskelijoista pitäisi olla uusia ylioppilaita. Koulutukseen valittujen opiskelijoiden ikä vaihtelee tiedekunnittain paljon. Teknisillä aloilla jo valintakokeisiin tuleva joukko

on 70 % tuoreita ylioppilaita (Räihä 2006, 215). Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin kutsutuista vain noin viidennes on ollut saman vuoden ylioppilaita ja koulutukseen hyväksytyistä enää vain 5–15 %. Esimerkiksi vuonna 2005 koulutukseen hakeneista heitä oli 22,2 %, soveltuvuuskokeisiin kutsutuista enää 15,8 % ja koulutukseen valituista vain 9,0 %. Kun asiaa tarkastelee eri yksiköiden kesken, huomaa niiden kesken suuria eroja (taulukko 1). Esimerkiksi Jyväskylässä vuonna 2005 koulutukseen otettiin vain viisi uutta ylioppilasta.

**TAULUKKO 1. Vuosina 2004 ja 2005 luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen uusien ylioppilaiden osuudet opettajankoulutusyksiköittäin prosentteina**

	Hki	Hlinna	Joen	Jyv	Kaj	Oulu laaja	Rau	Rov	Sav	Tku	ÅA
2004	6.7	1.6	10,0	7.3	7.6	12.5	4.8	6.0	15.0	18.4	50.8
2005	10.9	6.0	4,9	5.2	9.5	7.5	4.4	14.0	5.0	15.8	33.6

Luokanopettajakoulutusta vähemmän uusia ylioppilaita on oikeastaan ollut vain taiteen aloilla. Esimerkiksi taideteolliseen korkeakouluun on 2000-luvulla koulutukseen hyväksytyistä ollut vuosittain kahdesta viiteen prosenttiin. Teatterikouluunkin vuonna 2003 otettiin enemmän uusia ylioppilaita kuin moneen luokanopettajakoulutusyksikköön. Teatterikouluun valituista 12,7 % oli tuolloin uusia ylioppilaita. Myös liikunnan aineenopettajakoulutus on myös yksi niistä aloista, joille uuden ylioppilaan on ollut lähes mahdotonta päästä. Tilanne on siellä jo vähän parantunut vuosituhannen alun pahimmista vuosista. Kun 2000-luvun alussa uusia ylioppilaita koulutukseen hyväksytyistä oli vain 6 %, vuosikymmen puolivälissä jo lähes 20 %. Uusien ylioppilaiden asemaa on parantanut muutokset lähinnä esivalinnassa. (Kalaja 2009, 49; Mäkelä ym. 2008.)

Myös luokanopettajakoulutuksessa ikäongelmaa lähdettiin ratkomaan esivalinnasta. Kun oli käynyt selväksi, että uuden ylioppilaan tie monesti katkesi jo esivalintaan, sille oli tehtävä jotakin. Vuonna 2007 entinen ylioppilastodistukseen ja kouluavustajan tai opettajan työkokemukseen sekä muihin opintoihin kuten kasvatustieteen opintoihin perustuva esivalinta korvattiinkin kaikille korkeakoulukelpoisille avoimella kirjakokeella, ns. VAKAVA-kokeella. Siinä riittävästi pisteitä saaneet saivat kutsun toisen vaiheen varsinaisiin soveltuvuuskokeisiin. Samalla kun raskas esivalintamenettely purettiin, rakennettiin selviä uutta ylioppilasta auttavia menettelyitä. Kun pelkona oli, että aiemmin ylioppilaaksi kirjoittanut sai selvää lukuaikaetua kevään abiturientteihin nähden, kokeen kirjallinen aineisto päätettiin julkaista vasta kevään ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Kun varsinainen VAKAVA-koe oli jo toukokuun alussa, lukuaika kaikille ole sama eli noin reilu kuukausi. Luettava aineisto oli saatavana sekä perinteisenä kirjana että netistä ladattavana versiona.



Näillä toimenpiteillä arveltiin uusien ylioppilaiden osuuden kasvavan. Vaikka toimenpiteet auttoivatkin lähes tuplaamaan uusien ylioppilaiden määrän, mitään lopullista uuden ylioppilaan pelastajaa mallista ei tullut. Edelleen uusien ylioppilaiden kato jatkui. Karsivasta kokeesta soveltuvuuskokeeseen se jopa kasvoi. Sen sijaan uusien ylioppilaiden hävikki soveltuvuuskokeesta koulutukseen pieneni. Toimenpide siis kokonaisuudessaan vaikutti uusien ylioppilaiden asemaan parantavasti mutta ei välttämättä, siellä missä oli ajateltu. Tarkoitus oli saada uusia ylioppilaita toisen vaiheen soveltuvuuskokeeseen vähintään yhtä suuri osuus kuin heitä oli karsivassa VAKAVA-kokeessakin. Tässä ei kuitenkaan onnistuttu vaan hävikki oli pahimpana vuonna jo seitsemän prosentin luokkaa. Ilmeisesti arvelu abiturientin lukuaiikapulasta (Sajavaara ym. 2002) oli väärä. Kun tasattu ja rajattu lukuaiikakaan ei auttanut kevään uutta ylioppilasta, kyse oli jostakin muusta kuin ajan puutteesta.

Kyse saattoi olla pikemminkin voimien kuin ajan puutteesta. Kevään ylioppilaskoitoiset olivat vienneet kaiken mehun. Ainoastaan niissä VAKAVA-kokeen tehtävissä, jotka olivat pikemminkin soveltavia kuin muistia rasittavia, uudet ylioppilaat pärjäsivät yhtä hyvin kuin aiemmin kirjoittaneet. Tämä viittaisi siihen, että tuoreet kevään ylioppilaat eivät ole jaksaneet lukea aivan yhtä hyvin kuin aiemmin kirjoittaneet. Toisaalta kyse voi olla siitä, että riippumatta karsintamenettelystä uuden ylioppilaan katoa on aina, sillä tietty osa hakijoista haluaa pitää välivuoden. Ahkeruutta korostavassa kulttuurissa välivuoden pitäminenkin pitää ansaita. Opiskelupaikkaa vaille jääneille välivuoden pitäminen on kulttuurisesti sallittavampaa kuin sellaisille, jotka eivät edes yritäkään hakeutua koulutukseen.

VAKAVA-hanke vaikutti muualla kenties enemmän kuin toivotussa ikäkysymyksessä. Samalla hanke toi esiin sen, kuinka vaikea menneistä valintakäytänteistä luopuminen on. Entiset esivalintapisteperusteet, kuten ylioppilastodistus, ainakin joiltakin osin, paria poikkeusta lukuun ottamatta, siirrettiin nyt valinnan toiseen vaiheen valintainstrumentiksi. Apua VAKAVAn pakottamaan valintakoemuutoksiin haettiin siis valintojen historiasta. Sama historian apu uuteen tilanteeseen toistui jälleen. Kun opetustuokiosta luovuttiin 1997, sekä Helsingin että Lapin opettajankoulutusyksiköissä tilalle haettiin 1960-luvun esittely- ja jäsentelytehtävä.

Suurimmat muutokset tapahtuivat ihan muualla kuin opettajankoulutuksessa<sup>4</sup>. Kun ei työkokemuksesta eikä kasvatustieteen opinnoista saanut enää esivalintapisteitä, tilapäiset luokanopettajan ammattiin pyrkivät avustajat ja harjoittelijat hävisivät kouluilta lähes tyystin. Samoin kasvatustieteen opiskelijamäärät avoimessa yliopistossa romahtivat. Kun neljännessä artikkelissa lähinnä vain viittaa näihin

<sup>4</sup> Kivivuori (2008, 336–337) kirjoittaa ei-aiotuista vaikutuksista. Esimerkkinä tästä hän mainitsee kypäräpakon säätämisen moottoripyöräilijöille 1970-luvulla. Uudistuksen tarkoituksena oli lisätä moottoripyöräilijöiden turvallisuutta. Ei-aiottuna vaikutuksena myös moottoripyörävarkaudet vähenivät. Kypäräpakon vallitessa hetken mielihohteesta tehdyt moottoripyörävarkaudet vähenivät.



muutoksiin, on ne syytä käsitellä tässä erikseen. Ainakin kouluissa muutos oli niin suuri, että se ei selity pelkästään harjoittelu- tai avustajatyöstä maksettavan korvauksen pienuudella. Kyse lienee jostakin syvemmästä.

## 4.8 VAKAVAn vaikutukset muualla

### *4.8.1 Vaikutukset avoimessa yliopistossa ja yleisessä kasvatustieteessä*

Vakavaa edeltävästä todistusarvosanoihin ja muihin ansioihin perustuvasta esivalintajärjestelmästä on ollut hyötyäkin, mutta ei välttämättä niinkään pyrkijöille vaan enemmänkin muille tahoille. Kuten aiemmin on käynyt jo ilmi, hakijoiden oli ilman lisäpisteitä vaikea saada edes kutsua valintakokeisiin, koulutukseen pääsemisestä puhumattakaan.<sup>5</sup> Mitä pitempään hakijan koulutukseen sijoittuminen kesti, sitä enemmän koulut saivat innokkaita ja motivoituneita harjoittelijoita ja avoimen yliopiston järjestämiin kasvatustieteen opintoihin riitti opiskelijoita. Kasvatustieteen opinnoista tuli näin avoimen yliopiston yksi suosituimmista ellei suosituin opiskeltava ala. Syy ylenpalttiseen kasvatustieteen opiskeluun on helppo löytää: VAKAVAA edeltävän luokanopettajakoulutuksen valintamalli tuotti hidasta koulutukseen sijoittumista. Malli ohjasi hakijan joko opiskelemaan kasvatustiedettä tai menemään töihin lähinnä alakouluihin. Ja mitä enemmän kasvatustiedettä opiskeltiin ennen luokanopettajakoulutusta, sitä enemmän tarvittiin kasvatustieteen opettajia. Kun luokanopettajakoulutuksen puolelta valmistuneet kasvatustieteen maisterit työllistyivät lähes kaikki peruskouluun, monet yleisen kasvatustieteen puolelta valmistuneet kasvatustieteen maisterit saivat töitä avoimesta yliopistosta; opettajina ja suunnittelijoina. Hidas luokanopettajakoulutukseen sijoittuminen ei tuottanut hyvää pelkästään avoimelle yliopistolle vaan myös kasvatustieteiden tiedekuntien yleiselle kasvatustieteelle. Myös niissä riitti opiskelijoita.

VAKAVAn myötä kasvatustieteen opinnot suorastaan romahtivat avoimessa yliopistossa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Avoimessa yliopistossa vuodesta 2006 vuoteen 2007 kasvatustieteiden opiskelijamäärä putosi lähes 1000:lla ja opintopisteet vähenivät 16 500 pisteellä. Samanlainen kehitys oli myös muissa avoimissa yliopistoissa. Kasvatustieteen opiskelijamäärä on edelleen jatkanut laskuaan. Vuonna

<sup>5</sup> Juuri kukaan ei päässyt koulutukseen ilman lisäpisteitä. Vuonna 2003 vain 7,9 % koulutukseen hyväksytyistä oli ilman lisäpisteitä ja vain 3,5 %:lla niitä oli yksi. Valinnan kohdistumisesta vanhempaan osoittaa se, että neljä lisäpistettä oli 23,5 % koulutukseen hyväksytyistä ja 21,9 %:lla oli jopa viisi lisäpistettä. Myös myöhemmin vuosina tilanne oli sama. Vuonna 2005 vain 7,3 % opiskelupaikan saaneista oli ilman lisäpisteitä ja peräti 46,5 %:lla hyväksytyistä lisäpisteitä oli joko neljä tai viisi. Vuonna 2006 tilanne vähän parani. Tuolloin ilman lisäpisteitä luokanopettajakoulutukseen tulleista oli 9,6 % ja 41,5 %:lla oli tullessaan neljä tai viisi lisäpistettä. Maksimi kuuteen lisäpisteen em. vuosina ylsi keskimäärin 2,3 % hakijoista.

2008 opiskelijat vähenivät noin 500 mutta opintopisteiden määrä ei enää laskenut yhtä hurjasti. Ne laskivat noin 2000 pisteen verran. (Jyväskylän yliopiston Avoimen yliopiston toimintakertomus 2008.)

Konkreettinen esimerkki Vakavan tuomasta muutoksesta näkyy vaikkapa Alkio-opiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen perusopintojen aloittajamääristä. Vuonna 2005 syksyllä aloitti 31 opiskelijaa, vuoden 2006 syksyllä 23, vuotta myöhemmin 20 ja vuonna 2008 oli enää 14 aloittajaa. Kasvatustieteen opintojen määrän laskemisen suuruus ihmetyttää jonkin verran, sillä saahan niistä edelleen opintokorvaavuuksia luokanopettajakoulutuksessa. Miksi tämä mahdollisuus ei motivoi? Nähtäväksi jää, kun Vakavan alkuhuuma on koettu ja on huomattu, että hanke ei toivotussa määrin nopeuttanut saati helpottanut koulutukseen pääsyä, kääntyykö opiskelijavirta takaisin avoimeen yliopistoon kasvatustieteen opintojen pariin.

Ennen luokanopettajakoulutusta suoritettujen kasvatustieteen opintojen vähenemisellä oli konkreettista vaikutusta myös luokanopettajakoulutukseen. Kasvatustieteen aineopinnot suorittaneita opiskelijoita ei koulutukseen valituissa enää juuri ollut. Aikaisemmin heitä oli useita. Kun esimerkiksi vuonna 2005 Jyväskylään valituista luokanopettajaopiskelijoista 25:llä oli kasvatustieteen aineopinnot suoritettuna, vuonna 2007 enää neljällä ja vuotta myöhemmin ei enää kenelläkään.

VAKAVA-hankkeella oli vaikutuksensa myös yliopistoissa sijaitseviin yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijarekrytointiin. Tarkastelen asiaa lähinnä Jyväskylän kasvatustieteiden kautta. Jyväskylän yliopiston yleinen kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede osallistuivat VAKAVAan sen pilottivuonna 2006. Syystä taikka toisesta jo seuraavana vuonna kasvatustiede jättäytyi hankkeesta. Omille teille erkaneminen ei kuitenkaan johtanut haluttuun tulokseen – mitä se sitten olikaan – vaan erkanemisen myötä hakijamäärät vähenivät runsaasti. Niinpä yleinen kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede olivat ”pakotettuja” liittymään uudelleen VAKAVAan 2009.

Rekrytointiongelmien eivät kuitenkaan loppuneet tähän vaan ne muuttivat pikemminkin muotoaan. Hakijamäärät kyllä palasivat ennalleen mutta koulutukseen valituista opiskelijoista oli vaikea löytää ne, jotka lopulta ottaisivat opiskelupaikan vastaan. Riippumatta siitä valittiinko opiskelijat (40) kasvatustieteeseen suoraan VAKAVAn kautta tai VAKAVAn ja todistuksen yhteisvaikutuksena, opintopaikan peruutuksia tuli runsaasti. Jotta opiskelukiintiöt saatiin täytettyä vuonna 2009, jouduttiin turvautumaan varasijoilla aina 91 ja 98 hakijaan saakka.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Yleisestä kasvatustieteestä on myös päinvastaisia kokemuksia kuin Jyväskylässä. Oulun yliopiston (yleinen) kasvatustiede valitsi toisen tien eikä se ole liittynyt VAKAVAan. Siitä, miten Oulun oma itsellinen rekrytointi sujuu, minulla ei ole tarkkaa tietoa. Kun se vuodesta toiseen pysyy VAKAVAn ulkopuolella, se ilmeisesti onnistuu rekrytoinnissaan ainakin sitä itseä tyydyttävällä tavalla. Tarkkaa tietoa siitä, miksi Oulu on jättäytynyt hankkeen ulkopuolelle, minulle ei ole. Mutta VAKAVAn valintakoetyöryhmän puheenjohtajana olen

Mitä ilmeisemmin hidas luokanopettajakoulutukseen sijoittuminen on ollut myös yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen etu. Niin kauan kuin valintakokeissa sai pisteitä suoritetuista kasvatustieteen arvosanoista, opiskelijarekrytointiongelmia ei juuri ollut. Kasvatustieteen suosio niin avoimessa yliopistossa kuin tiedekuntien kasvatustieteissä on rakentunut mitä ilmeisemmin pitkälle luokanopettajakoulutuksen hitaasti koulutukseen päästävän valintamenettelyn varaan. VAKAVA toi tämän kulttuurin näkyviin. Onkin ehkä tarpeen kysyä, missä määrin muuta kasvatustiedettä kuin luokanopettajakelpoisuuden tai muun opettajakelpoisuuden antavaa kannattaa edes antaa, jos sillä ei ole juuri itseisarvoa vaan pikemminkin välinearvoa.<sup>7</sup> Yhtä hyvin kasvatustieteen tarvitsemat tutkijat voidaan rekrytoida kouluttamalla luokanopettajia yli varsinaisen vuositarpeen. OAJ tosin tuskin suostuisi moiseen menettelyyn. Myös aikuisten pedagogisten opintojen (Jyväskylässä APO-koulutus) suuri kysyntä kuvastaa, että (kasvatustieteen) koulutuksella ilman pedagogista pätevyyttä ei ole välttämättä kysyntää. Mutta tarvitaanko kahdenlaisia pedagogisia opintoja – peruskoulun ja lukion opettajille sekä aikuisopetuksessa oleville erikseen, on kokonaan toinen kysymys.

Kuten edellä kävi ilmi valintayhteistyöstä pois jääminen, on tiettyssä mielessä riski koulutusyksikölle. Mikäli muut samaa koulutusta antavat yksiköt osallistuvat valintayhteistyöhön, ulkopuolelle jääneen osa on jäädä marginaaliin. Näin kävi myös luokanopettajakoulutuksessa. Rauman luokanopettajankoulutus jättäytyi VAKAVAn pilottivuonna 2006 hankkeen ulkopuolelle mutta palasi ruotuun heti seuraavana vuonna hakijamäärän/-määrien laskiessa. Hakijat yksinkertaisesti karttavat ulkopuolelle jääviä yksiköitä, mikäli yksiköllä ei ole jotain aivan erityistä annettavaa. Hakijoiden menettely sinällään on ymmärrettävää. Kun yhdellä kokeella, kuten VAKAVAlla, voi hakea useaan paikkaan, miksi ihmeessä pitäisi nähdä ylimääräinen vaiva vielä jonkun saman alan yksikön erillisistä valintakokeista omine pääsykoevalmistautumisineen.

Hakijat ovatkin käyttäneet usean hakukohteen mahdollisuutta runsaasti hyväkseen. Ainakin luokanopettajakoulutuksen valintakeskusteluiden ympärille

---

kuitenkin käynyt epävirallisempia keskusteluita Oulun yleisen kasvatustieteen edustajien kanssa heidän osallistumattomuudestaan. He voisivat osallistuakin, mikäli monivalintatehtävien sijaan käytössä olisi essee – koe. Sellainen valintamenettely tuottaisi heille paremman lopputuloksen. Mene ja tiedä. Kuinka uskottava minulle ilmoitettu syy – monivalintakoe – heidän osallistumattomuutensa takana on, jää vain arvailtavaksi. Yhtä hyvin hankkeen ulkopuolelle jättäytymisellä yritetään välttää Jyväskylässä ilmenneet ongelmat: vaikea saada motivoituneita ja sitoutuneita opiskelijoita. Voi olla, että Jyväskylän yliopiston yleinen kasvatustiede kärsii Jyväskylän opettajankoulutuksen maineesta. Oulussa tilanne voi olla toinen.

<sup>7</sup> Pedagogisille opinnoille näyttäisi olevan kysyntää. Opettajankoulutus 2020 -raportin (2007, 24–25) mukaan ns. aikuiskasvatukseen suunnattuja pedagogisia opintoja annettiin vuonna 2007 yhteensä 289 opiskelijalle tai jo valmistuneille.

rakentuneiden nettikeskustelujen perusteella sekä valintatuloksista vastanneiden tukipalveluiden mukaan, moni hakija on saanut kutsun useampaan hankkeessa mukana olleen koulutusohjelman soveltuvuuskokeeseen. Moni on tullut myös valituksi useampaan paikkaan. Kun kukin hakija voi ottaa vastaan vain yhden koulutuspaikan, ylimääräisistä koulutuspaikoista on luovuttava. Näin peruutuspaikat syntyvät. Edellä on tullut jo ilmi, että Jyväskylässä yleisessä kasvatustieteessä peruutuksia tuli runsaasti, lähes sata. Peruutuspaikkoja tuli myös luokanopettajakoulutuksessa enemmän kuin ennen. Kaikille luokanopettajakoulutukseen ei siis ollut ensisijainen vaihtoehto. Jotta opiskelukiintiö tuli täyteen, Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa vuonna 2009 jouduttiin turvautumaan noin 20 varasijaan. VAKAVA-hankkeen yksi tavoitteista oli tehdä valinnoista hakijaystävällisempi. Tässä ilmeisesti onnistuttiin, sillä yhden kirjallisen kokeen kautta saattoi avautua monta koulutusohjelmaa.

Jos hakijoiden asema helpottui, samaa ei voi sanoa VAKAVA-kokeen jälkeisestä tukipalvelun työmäärästä. Mitä enemmän hakijat liikkuiivat valintajonoissa (so. peruuttivat jonkin koulutusohjelman), sitä enemmän syntyi peruutuspaikkoja. Entiseen verrattuna vaati paljon enemmän työtä ennen kuin kunkin koulutusohjelman opiskelijat olivat lopullisesti selvillä. Varasijaltakin koulutukseen kutsuttu oli saattanut hyväksyä jo toisen koulutuspaikan. Työmäärän painopisteen muutos hakijoista kohti yliopistoa lieenee kuitenkin oikea suunta. Tosin voi olla, että opiskelijan työläys on muuttanut vain muotoaan. Ennen VAKAVAA hakijan oli työlästä, jopa mahdollonta, hakea useaan eri koulutusohjelmaan, sillä jokaisella koulutusohjelmalla oli oma itsellinen koe, esimerkiksi omine kirjakuulusteluineen. Nyt hakijalle ongelma saattoi tulla siitä, että saadessaan kutsun useaan VAKAVAssa mukana olleeseen koulutusohjelmaan, oli vaikeaa, kenties jopa työlästä päättää, minkä koulutusohjelman valitsee usean kiinnostavan joukosta. Useaan koulutusohjelmaan valituksi tulleiden kokemuksia kannattaa jatkossa tutkia.

#### ***4.8.2 Alakouluista hävisivät opettajaksi aikovat työharjoittelijat ja avustajat***

Kenties kaikkein voimakkaaimmin VAKAVA vaikutti koulun arkeen. Sieltä nimittäin kaikkosivat harjoittelija- ja avustajatehtävissä olleet luokanopettajaksi aikovat nuoret ylioppilaat lähes tyystin. Heidän tilalleen tuli lähinnä alasta motivoitumattomia, alanvaihtajia tai työhön kuntoutujia. Kun lisäpisteitä ei enää tarvinnut valintaprosessissa, muutos oli ennakoitavissa (esim. Räihä 2007b) mutta avustaja- harjoittelijajärjestelmän totaalinen romahtaminen yllätti.

Saadakseni tilanteesta huhupuheita todellisempaa tietoa päädyin lähettämään syksyllä 2008 rehtoreille asiasta sähköpostikyselyn. Kysely lähetettiin lähes kaikkiin

maamme suurimpiin kaupunkeihin.<sup>8</sup> Aluksi lähetin kyselyn keskitetysti kunnan opetustoimen kautta, mutta varsin pian koulujen kotisivuja hyväksi käyttäen lähetin viestin suoraan kullekin rehtorille. Ajattelin näin saavani läheisemmän kontaktin kuin vain kunnan koulutoimen välittämänä. Sähköpostiviestissäni kuvasin muuttunutta luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ja esitin näkökulmia, visioitani, mihin kaikkiin muutokset olisivat voineet koulussa vaikuttaa. Varsinainen kysymykseni rehtoreille oli seuraava:

*Onko (avustaja/harjoittelija) rekrytointi muuttunut? Ja jos on niin miten? Ovatko hakijanne esimerkiksi vanhentuneet? Ovatko työsuhteet pidentyneet? Miten sukupuolijakauma jne.? Minkälaisia vaikutuksia näette muutoksella ylipäättään olevan?*

Kyselyyni vastasi yhteensä 76 rehtoria, joista naisia oli 32. Vastaukset eivät eronneet mies- ja naisrehtoreiden välillä. Rehtoreiden mukaan työmarkkinatuettujen koulunkäyntiavustajaharjoittelijoiden määrä oli romahtanut. Ainoastaan yhdeksän rehtoria ilmoitti, että työkokemuspisteiden poistuminen ei ole muuttanut mitään vaan kaikki on ennallaan. Nämä vastaukset tulivat lähinnä Helsingistä tai jostakin yksittäisestä koulusta muualta. Se, että muutos ei ollut koskettanut jotakin koulua, haluttiin perustella erikseen: ”...työharjoittelijoita ei tässä tilanteessa saa enää juuri muut kuin meidän koulu – osittain siksi, että meillä on hyvä maine nuorten keskuudessa.”

Kielteisten vastausten lisäksi tuli seitsemän neutraalimmaksi luokittelemaani vastausta. Niissä vastaajilla ei välttämättä ollut vielä omakohtaista kokemusta avustajarekrytoinnista vielä, lähinnä juuri alkaneen rehtorin toimen vuoksi. Valtaosa rehtoreista (61/76) katsoi muutoksen vaikuttaneen dramaattisesti harjoittelijoina ja avustajina olleiden nuorten ylioppilaiden määrään. Tyypillisiä ilmauksia olivat *tyystin loppuneet, ei ainuttakaan, ei ensimmäistäkään, ei ole näkynyt enää, ei ole puhelin soinnut, nuoret loistavat poissaolollaan* jne. Tilannetta kuvattiin monesti muutoksena historian perspektiivistä tähän päivään kuten seuraavissa esimerkeissä.

Meillä on vuosittain ollut 3–5 koulunkäyntiavustajaa työmarkkinatuella. Upeita kasvatukseen ja opetukseen sitoutuneita nuoria. Pääsääntöisesti on joku nuoris- ta jatkanut opettajankoulutukseen pääsykokeiden kautta. Viime keväänä saimme enää kaksi työharjoittelijaa. Hyviä olivat! Tänä vuonna emme saaneet enää

<sup>8</sup> Kysely lähetettiin ensiksi Keski-Suomen alakoulujen rehtoreille Keski-Suomen rehtorit ry:n kautta. Seuraavaksi kysely lähetettiin joko suoraan tai koulutoimen kautta seuraavien kaupunkien alakoulujen rehtoreille: Rovaniemi, Oulu, Kajaani, Joensuu, Kuopio, Seinäjoki, Pori, Rauma, Savonlinna Kouvola, Lahti, Tampere, Turku, Hyvinkää ja Helsinki. Kaikkialta muualta paitsi Hyvinkäältä vastattiin kyselyyni.

yhtään nuorta töihin työmarkkinatuella. Eli näyttää siltä, että opiskelijavalintakriteereillä on ollut dramaattinen vaikutus sekä meidän arkeemme että nuorten ammatillisiin kokemuksiin (miesrehtori).

Rekrytointi on sillä tavalla muuttunut, että tänä syksynä ei ole yksikään kevään ylioppilas kysellyt harjoittelupaikkaa. Aiempina lukuvuosina meillä on ollut 1–3 harjoittelijaa edellisen kevään ylioppilaita (naisrehtori).

Sen jälkeen kun kouluavustajan tehtävästä ei enää annettu lisäpisteitä haettaessa opettajankoulutukseen, ei ole saatu yhtään kouluavustajaa koulullemme. Tehtävä ei enää motivoi samalla tavalla huonolla palkalla työvoimatoimiston kautta, koska siitä ei ole hyötyä pisteiden muodossa. (miesrehtori)

Jos avustajaharjoittelijat eivät olleet tyystin loppuneet, ryhmänä he olivat muuttuneet. Muutokseen ei välttämättä oltu tyytyväisiä.

Ylioppilaita ei enää ole vaan he ovat joko pitkäaikaistyöttömiä tai työttömiä yleensä sekä maahanmuuttajia. (naisrehtori)

2003 talossa oli 9 nuorta harjoittelijaa kouluavustajan tehtävissä, kaksi miespuolistakin. Lukion käyneitä opettajan ammatista haaveilevia. Ei yhtään työelämään kuntoutuvaa tai ammattia vaihtavaa vanhempaa henkilöä. Ei oppisopimuksia, eikä avustajan ammattitutkinnon muunlaista tukemista. 2008 talossa on 1 naispuolinen nuori harjoittelija, 3 työelämään palaavaa tai halajavaa vanhempaa naishenkilöä, yksi meidän oppisopimuksella koulunkäyntiavustajaksi koulutautuva nuori nainen. Lukuvuoden aikana tuemme harjoittelupaikkojen kautta ja näyttötutkintojen suorittamispaikkoina kolmea nuorta naista ammattitutkinnossaan kohti kouluavustajan ammattia. Määrä ei ole juurikaan muuttunut, mutta laatu on. En käy arvioimaan, että paremmaksiko, vaan toivoisin ihan heterogeenisyyden vuoksi takaisin ne opettajuuteen tähtäävätkin. (miesrehtori)

Rehtorit kaipasivatkin varsin voimakkaasti entistä valintamenettelyä takaisin. Toivetta perusteltiin lähinnä opiskelijoita hyödyttävänä järjestelmänä, vähemmän koulun hyötynäkökulmasta. Toki siihenkin viitattiin mutta vain harvoissa vastauksissa. Vakava-hanke sai aikaan jopa närkästymistä.

Avustajakuviomme on siis totaalisesti ollut näiden harjoittelijoiden varassa. Josain tehtiin sitten komeasti jalat irti maasta päätös, ettei harjoittelusta saa pisteitä ja viime lukuvuonna, 0708, meillä oli vielä avustajia muttei enää alalle hakeutuvia ja tänä vuonna ei ole yhtään avustajaa.

Luokanopettajakoulutuksen todistuksiin ja muihin ansioihin perustuva esivalintamenettely oli luonut kouluille käytännön, jossa ilman opiskelupaikkaa jäänyt luokanopettajaksi aikova saattoi viettää välivuoden. Koulu hyötyi saadesaan innokkaan jokapaikanhöylän ja vaikka palkka oli pieni, jopa pienempi kuin työttömyyskorvaus, harjoittelija hyötyi saamistaan lisäpisteistä. Aikaa myöten järjestelmä vakiintui eikä kukaan osannut kysyä sen alkuperän saati mielekkyyden perään. Vaihtuvat avustajat olivat koulun arkipäivää. Kulttuuri tuli näkyväksi kun se rikkoontui VAKAVAn toimesta.

Työkokemuspisteiden aikana opettajankoulutuspaikkaa vaille jääneistä nuorista ylioppilaista kehkeytyi kouluille takuuvarma harjoittelija- ja avustajareservi, jonka yhteys työkokemuspisteiden alkuperäiseen tarkoitukseen hämärtyi, jopa katkesi. Lisäpisteitä ei kuitenkaan annettu siksi, että työhön tutustuminen etukäteen olisi ensisijaisen tärkeää ja perusteltua vaan siksi, että lisäpisteillä oli mahdollista kompensoida huonommaksi jäänyttä todistusta. Taustallahan oli pelko, että opettajaksi valikoituu vain koulussa menestyneitä (Liimatainen 2002). Tieteellistä perustetta työkokemuspisteiden tarpeellisuudesta ei ollut. Kyseessä oli enemmänkin tieteellisen opettajankoulutuksen vastareaktio julkisuudessa esiintyneelle arkipuheelle, jonka mukaan opettajaksi valikoituu liiaksi koulussa menestyneitä. Edeltävän opettajakokemuksen ongelmallisuudesta sitä vastoin oli näyttöä (esim. Meri & Westling 2003): pitkään opettajan työssä olleelle opettajaopiskelijalle opettajuus ei koulutuksen aikana juuri kehity.

Motivoituneiden ylioppilaiden poistumisella oli selvästi vaikutusta koulun arkeen. Arki ei muuttunut pelkästään siksi, että uudet ylioppilaat poistuivat vaan myös siksi, että tarjolle tuleva avustaja- ja harjoittelija-aines oli epäkuranttia: *Pitkäaikaistyöttömiä en ole edes kysellyt työvoimatoimistosta. Niistä on huonot kokemukset, motivaation puute, eivät halua olla tekemisessä oppilaiden kanssa.* Goodsonin (1998; 2001, 202) mukaan koululla on omat sääntönsä ja tietovarantonsa. Niiden tehtävä on tunnistaa ei-tervetulleet tai väärennetyt asiat; välttää ns. kognitiivista saastumista. Goodsonin ajatusta kognitiivisesta saastumisesta voi kokeilla koulun yhteisölliseen puoleen. Voisi sanoa, että epäkuranttia aines, motivoitumattomat avustajat Goodsonia mukaillen, toivat mukanaan asenteellista saastumista. Kun motivoitumattomien ja opettajankoulutukseen aikomattomien, ei tarvinnut liittyä ”opettajien heimoon” (Ylijoki 1998; Becher & Trowler 2001) kohdattiin koulussa arvatenkin aivan uusi tilanne. Arki sai särön kun kaikki eivät olleetkaan samanhenkisiä. Siksi kaipausta entiseen työkokemuspisteiden aikaan oli suuri: *Toivottavasti tässä voi palata entiseen* (miesrehtori).

Oppilaan kannalta katsottuna vanhan järjestelmän kaipuu tuntuu kummalliselta, sillä edustaahan nuorien ylioppilaiden varaan rakentunut harjoittelija/avustajamalli lyhytkestoisuutta ja suurta vaihtelevuutta. Oppilaan etuhan olisi juuri päinvastainen eli pitkään avustajasuhteeseen rakentuva malli. Rehtoreiden ja kaiketi



myös opettajien vanhan mallin kaipuu on varsin epäpedagoginen toive. Kun toive ei ole pedagogisesti perusteltu, sen oltava järkevä jossakin toisessa kontekstissa.

Nuorten ylioppilaiden poistuminen kouluilta merkitsi lopulta paljon isomman asian muuttumista kuin pelkkien harjoittelijoiden poistumista tai vaihtumista toiseksi ryhmiksi. Alalle aikovien nuorien ylioppilaiden poistumisen myötä poistui kouluilta mahdollisuus harjoittaa epävirallista (osin tiedostamatonta) kontrollointia ja tarkkailua sen suhteen keitä alalle oli tulossa. Niistä kenestä pidettiin tai katsottiin alalle soveltuvaksi, haluttiin pitää kiinni.<sup>9</sup> Heitä jopa kannustettiin. Ne, jotka eivät huomanneet itse omaa soveltumattomuuttaan mutta halusivat silti alalle, jätettiin kannustamatta.

...nuori pääsi kokeilemaan olisiko tämä työ se mitä tulevaisuudelta haluan. Nyt saattaa mennä koulun penkillä monta vuotta ja ensimmäisten harjoitteluiden yhteydessä huomataan, että ei tämä olekaan minun hommaa! Toisaalta myös tuki ja kannustus meidän ammattilaisten kohdalla nuorelle jää pois. Tämä niissä tilaisuuksissa, missä huomaamme alalle hyviä/kehityskelpoisia hakijoita. (miesrehtori)

Kouluille tämä on harmillista, koska näppärä harjoittelija voi olla tosi hyvä työpari opettajalle ja meillä on ollut mukavia nuoria, joihin on ollut hauska tutustua ja joiden elämää me täällä mielenkiinnolla seurataan ja yritetään myös kannustaa eteenpäin. (naisrehtori)

Luokanopettajakoulutuksen valintojen ympärille rakentunut kulttuuri oli saanut aikaan jatkumon, jolla oli tärkeä tehtävä epävirallisessa ammattiin liittyvässä sosiaalistamisessa ja karsinnassa. Jatkumo oli pisimmillään oppilaasta harjoittelijan kautta opettajaksi.

Vuosien mittaan tämän 4–6 kuukauden harjoittelun kautta on monen tulevan opettajaopiskelijan ura alkanut hahmottua. Samat henkilöt ovat myös toimineet meillä sijaisina opiskelujensa ohella. (miesrehtori)

Aiemmin tulijoita on ollut paljon ja iso osa niistä, jotka koko vuoden talossa olivat ja viihtyivät, myös opiskelemaan pääsi. Monet heistä ovat nyt luottosijaisiamme opintojensa ohella. (naisrehtori)

<sup>9</sup> Muistan matkan varrelta muutamia tapauksia, jossa minuun on otettu yhteyttä kentän kouluilta. Jos jokin harjoittelumme oli ollut siellä ja jokin opiskelijamme oli tehnyt vaikutuksen, saatettiin minulta kysyä juuri vaikutuksen tehneen harjoittelijan yhteystietoja. Kuka tahansa ei siis kelpannut sijaiseksi. Kutsun sijaisiksi saivat varmimmin ne, jotka parhaiten sopivat vallitsevaan systeemiin.

Aiempiä vuosina koulunkäyntiavustajaharjoittelijoita on ollut tarjolla useampiakin ja moni heistä on päässyt OKL:een ja eräs heistä toimii meillä nyt opettajana. (miesrehtori)

Ymmärrettävistä, mutta ei pedagogisista syistä, jatkumon rikkoontuminen aiheutti rehtoreissa hämmennystä ja jopa kiukkuja. Paitsi että harjoittelija- ja avustajakäytäntö helpotti tulevien sijaisten saamista, se antoi rehtoreille ja opettajille mahdollisuuden valvoa kentälle tulevia. Näin malli omalla tavallaan esti opettajakuntaa uudistumasta (esim. Räisänen 2007; Simola, Rinne & Kivirauma 2002). Parhaimman kannustuksen ja tuen arvatenkin saivat ne, jotka sopivat kokonaisuuteen eivätkä aiheuttaneet harmia erilaisten ja uusien toimintamallien kautta. Näin rehtoreiden ja koko opettajakunnan vanhan järjestelmän kaipuu, vaikka se tuotiin julki alalle aikovien nuorten ylioppilaiden etuna, on kuitenkin ilmeisesti samalla myös jatkuvuuden ja kontrollijärjestelmän kaipuuta. Ilmaisen työvoiman tai aputyövoiman kaipuuta se lienee vain toissijaisesti.

Tulevaisuudessa rehtorit joutunevat palkkaamaan entistä enemmän opettajia, jotka eivät ole sosiaalistuneet jatkumon kautta alalle. Tällaisen opettajan palkkaaminen on rehtorin ja koulun näkökulmasta enemmän riski kuin entisen järjestelmän tuottama opettaja. Rehtorit ovat tulevaisuudessa enemmän tyhjän päällä kun valitsevat opettajiaan. Nyt heidän on luotettava enemmän omaan kykyynsä arvioida opettajahakijat kun jatkumon luoma turva on poissa.

Oppikoulun rehtorin, hakijalta suljettu lausunto, opettajaksi aikovasta poistettiin hakuprosessista 1974 (ks. luku 2). Mielestäni tämä ei kuitenkaan tyystin lopettanut rehtorin ja opettajakunnan hakijaan kohdistuvaa kontrollia vaan sen lopetti lopulta VAKAVAn muuttama esivalintajärjestelmä. Työharjoittelijoiden ja kouluavustajien sekä sijaisten kautta suoritettu kontrolli ei ollut vaan niin näkyvää eikä välttämättä edes yhtä tietoista kuin entinen oppikoulun rehtorin lausuntomenettely. Vaikka rehtorit viittasivat harjoittelijan palkkaukseen pienuuteen syynä kouluilta kaikkoamiseen, se ei mielestäni ole riittävä syy. Kun opettajaksi aikovatkaan eivät halua mennä kouluun ennen opettajankoulutusta, se on hälyttävä merkki (ks. artikkeli neljä).

Jos kouluille VAKAVA oli tappio edellä kuvatussa mielessä, hakijalle se mitä ilmeisimmin oli helpotus. Kun koulutukseen sijoittuminen oli hidasta, se tiesi useita välivuolia. Kun luokanopettajakoulutuksen valinnassa on korostettu erityisesti motivaation merkitystä, parhaiten sitä on voinut osoittaa tekemällä joko opettajan sijaisuuksia tai kouluavustajan työtä. Kun koulutukseen ei ole juuri päässyt ensimmäisellä kerralla eikä usein vielä toisella tai kolmannellakaan kerralla, voi vain arvailla kuinka nöyryyttävää hakijan oli palata aina uudelleen koululle vielä yhdeksi vuodeksi odottamaan uutta valintakoetta. VAKAVAKaan ei liiemmin ole nopeuttanut luokanopettajakoulutukseen pääsyä mutta uusi tapa karsia soveltuvuuskokeeseen

menijät lienee helpotus hakijalle. Kun työkokemuspisteitä ei enää tarvita, kirvelevän valintakoetappion haavat voi nuolla muualla kuin koulumiljöössä alalle kelpuutettujen opettajien valvovien silmien alla. VAKAVA on näin armollisempi useamman kerran yrittämään joutuvalle kuin entinen lisäpisteitä edellyttävä karsintamalli. Valintakoemenestymättömyyden voi nyt käsitellä välivuoden aikana, vaikka kaupan kassana tai siivoojana, ilman että kukaan edes tietää asiasta. VAKAVAA voi näin luonnehtia yksilöllisemmäksi valintamenettelyksi kuin entistä mallia. Tällainen yksilöllisyyttä korostava tai salliva menettely sopinee ajan kuvaan ilmeisen hyvin.

Tyhjiöillä on tapana täyttyä. Kun nuoret opettajaksi aikovat harjoittelijat ja avustajat katosivat kouluilta, on perusteltua kysyä mitä tuli tilalle. Rehtoreiden mukaan tilalle tuli kaikkea muuta kuin alalle aikovia. Miksi alalle aikomattomasta ei sitten tulisi hyvä avustaja? Lapsen kannaltahan olisi tärkeää, että avustaja edustaisi jatkuvuutta. Mutta ammatin jatkuvuus, oikea sosiaalistuminen, menee nyt ikään kuin väärille, jopa sitä haluamattomille ihmisille. Kyse on jopa siitä, että opettajat eivät voi sosiaalistaa nyt ketään. Palaan lopuksi uudelleen jatkuvuuden ideaan mutta toista kautta.

Samaan aikaan kun VAKAVA syntyi, valmistui opetusharjoittelua selvittäneen työryhmän raportti (Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti 2007). Raportissaan työryhmä ehdotti, mielestäni kyllä varsin kevyin perusteluin, että kolmannes harjoittelusta tulisi tapahtua kentän kouluilla. Aina-kaan pedagogista perustetta mallille ei esitetty. Muutama vuosi raportin jälkeen voimme vain todeta, että työryhmän suositus ei ole johtanut muutamia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta koko maata kattavaksi järjestelmäksi. Mielenkiintoista ei ehkä olekaan se, toteutuiko työryhmän suosittama malli vaan se, kuinka innokkaasti kentän koulut sekä OAJ lähtivät ajamaan harjoittelua kentälle vaikka rahoituksesta ei ollut mitään tietoa. Maaperä harjoittelukeskustelulle oli varsin suotuisa. Välttämättä maaperän suotuisuudessa kyse ei ollut edes harjoittelun opettajille tuomasta lisäänsiosta vaan jostakin muusta. Vaikka selitykseni voi olla kaukaa haettu, esitän sen kuitenkin. Innokkuuden takana ei ollut niinkään raha ja kentän opettajien jalo pyrkimys antaa panoksensa opettajankoulutukseen vaan VAKAVAN mukanaan tuoma tyhjiön täyttäminen.

Kuten edellä esitin, kentän koulut omalla tavallaan suorittivat tulevien opettajien kontrollointia ja sosiaalistamista ja olivat näin mukana opettajankoulutuksessa vaikka virallista asemaa heillä ei ollut. Epävirallinen asema mitä ilmeisemmin riitti kentän kouluille. VAKAVA toi mukanaan särön ja hanke lopetti tämän epävirallisen mutta ilmeisen tärkeän opettajaksi sosiaalistamisen menettelyn. VAKAVAN myötä myös sijaisten saaminen kouluille vaikeutui kun yhteys tuleviin opettajaoiskelijoihin oli katkennut. Yritys voimistaa kenttäkoulujen asemaa harjoittelussa, oli tavallaan jatkuvuuden (so. kontrollin) palauttamista takaisin kouluille. Näin

harjoittelusta kouluille tuleva lisävaiva, jota se eittämättä on, otettaisiin mielihyvin vastaan. Tämäkään toiminta tuskin on ollut tietoista.

Edellä esittämälleni ajatuskululle on myös lisäevidenssiä. Samoihin aikoihin VAKAVAn kanssa alkoi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella ns. Jyskän koulun harjoittelu. Siinä tietyllä määrällä luokanopettajaopiskelijoita oli mahdollisuus suorittaa syventävä harjoittelu muualla kuin normaalikoulussa. Jyskän harjoittelusta on kerätty myös palautetta niin harjoittelijoilta kuin ohjaavilta opettajilta sekä pidetty kaikkien osapuolten keskinäisiä harjoittelun loppupalavereita (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2010). Tynjälän ym. (2010) mukaan *”Uusien työntekijöiden rekrytoinnin näkökulmasta harjoittelun loppupalaverin keskusteluissa todettiin myös, että koululla harjoitelleet opiskelijat olivat tehneet runsaasti sijaisuuksia Jyskän koululla varsinaisen harjoittelujakson jälkeen.”* Tällaisessa sijaismenettelyssä ei ole tokikaan mitään pahaa, mutta oheinen lainaus osoittanee kuinka tärkeää jatkumo on. Välttämättä ei olekaan kyse ”jalosta” opettajankoulutuksesta vaan koulun arjen sekä kontrollijärjestelmän palauttamisesta VAKAVAA edeltävälle tasolle. Aiemmin kontrolli ja ammattiin sekä opettajaheimoon sosiaalistaminen tapahtui ennen koulutusta välivuosien aikana, nyt enemmänkin harjoittelussa.

## 5 Lopuksi

### 5.1 Mistä kriteerit opiskelijavalinnalle?

Luokanopettajakoulutuksen valinnoissa tapahtuneet suuret muutokset, kuten sukupuolikiintiöiden poistuminen 1989, valintojen aikaistaminen 1997 ja VAKAVAn alkaminen 2007, paljastivat kukin omalla tavallaan näkyvän opiskelijavalinnan takana ollutta piiloista kulttuuria. Vuoteen 1989 asti miehiä haettiin avoimesti kiintiöiden avulla. Mikä vuoteen 1989 oli näkyvää toimintaa, muuttui sen jälkeen piiloiseksi. Kuten edellä on käynyt ilmi, hyvin moni esivalintapisteen käyttöönotto tai siitä luopuminen tehtiin miehiä silmällä pitäen. Sitten kun miehiä ei erityisesti enää haettu, kuten VAKAVAn siirtymisen jälkeen, kuviteltiin edelleenkin olevan kyse miesten hakemisesta. VAKAVAn siirtymisen myötä itse asiassa loppui miesten suosiminen. Kun esivalintapisteen VAKAVAn myötä poistuivat, poistui viimeinenkin mahdollisuus suunnata valintaa kohti miehiä. Haastattelussa se on toki edelleen mahdollista.

Valintojen aikaistamisen sekä VAKAVAn myötä paljastui paitsi se, kuinka vaikea vallitsevasta kulttuurista on luopua, myös se, kuinka paljon epätietoisuutta, kenties jopa pelkoa, liittyy opiskelijavalintaan. Kun opetustuokiosta luovuttiin, haettiin apua uuteen tilanteeseen jopa 1960-luvun valintakokeen esittelytehtävästä. VAKAVAssa esivalinnasta poistetut ylioppilastodistuksen arv sanat palautettiin lähes poikkeuksetta ainakin jossakin muodossa valinnan toiseen vaiheeseen. Mahdollisuus uudistaa valintoja jätettiin käyttämättä. Turvauduttiin siis helppoihin ja varsin teknisiin ratkaisuihin.

Tekniset, osaksi jopa helpot ratkaisut, olivat ohjanneet luokanopettajakoulutuksen valintoja. Esivalintapistejärjestelmäkin oli omalla tavallaan varsin tekninen ratkaisu. Varsinaisen järkevän karsinnan sijaan menettelyllä ohjattiin enemmänkin koulutukseen pääsemättömien välivuosikäyttäytymistä. Ikäkysymyksenkin on tavallaan helppo ratkaisu. Kun on paljon hakijoita, on helpompi valita vanhempi hakija. Tai ainakin sellainen ratkaisu on helpompi perustella itselle. Hakijan iän suuri merkitys valintaprosessissa viestinee sitä, että valinnan teoria on hukassa tai sitä ei ole ensinkään. Valintakriteerit yksinkertaisesti puuttuvat. Kun niitä ei ole, kriteeriksi tulee esimerkiksi ikä tai sukupuoli.

Tällainen valinta on kuitenkin kaukana tieteellisestä, teoreettisesti perustellusta valinnasta. Kyse on enemmänkin ideaalipohjaisesta valintaorientaatiosta. (Borkenau 1990; Laes 2007, 178.) Tällöin arviointi perustuu vertailuun ja tunnistamiseen tunnusmerkkien perusteella. Pyrkijän katsotaan sopivan opettajaksi, kun hänessä on valitsijan omaa opettajakuvaa vastaavia piirteitä. Mikäli valitsijan mielestä opettajan pitää olla vakuuttava puheissaan, hän valitsee vakuuttavasti esiintyneen ja vanhempi hakija on yleensä vakuuttavampi. Tavoitepohjaisessa arvioinnissa sen sijaan (Borkenau 1990), joka on huomattavasti työläämpää, huomio kiinnitetään ammatin kannalta keskeisiin ominaisuuksiin ja pyrkijää arvioidaan suhteessa niihin. Tavoitepohjaisessa arvioinnissa tehdyt ratkaisut voidaan perustella rationaalisesti. Mikäli opettajan ammattitaidoksi katsotaan esimerkiksi kyky kuunnella, pyrkijää arvioidaan suhteessa tuohon ominaisuuteen.

Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen valinnoissa on viime vuosina siirrytty entistä enemmän kohti tavoitepohjaista opiskelijavalintaa. Jyväskylässä, toki muual- lakin, on varsin tarkkaan mietitty, mitkä ovat ne kriteerit, joita tulevilta opettajil- ta edellytetään. Laaditut kriteerit, joita tässä en yhä käytössämme olevien testien vuoksi paljasta, on operationalisoitu muun muassa lomakekyselyksi ja kuvatestiksi. Esittelimme (Laes, Kosonen & Räihä 2008) Psykologi 2008 -päivillä valintako- keidemme tutkimuksellista antia. Kerroimme, että jopa kolmanneksella opettajaksi aikovilta puuttuu niitä ominaisuuksia, joita tulevilta opettajilta edellytetään. Esi- merkiksi varsin monet opettajaksi aikovat näkevät opettajan työn enemmänkin ku- rina ja järjestyksenä kuin kohtaamisena, jota nykyaika vaatisi. Nähdäksemme osa opettajista on alalla, joka ei heille lähtökohtaisesti sovi. Näin esimerkiksi osa koulun työrauhaongelmista voisi olla opettajista lähteviä.

Emme arvanneet, kuinka suuren keskustelun eräänlaiseen tabuun tarttuminen sai aikaan. Näkemystämme käsiteltiin aina lehtien pääkirjoituksia myöten, tieten- kin opettajia tukien. Nettikeskusteluissa ajatuksemme sen sijaan saivat enemmän kannatusta, mutta myös siellä meitä pidettiin moraalittomina tutkijoina, jotka suot- ta syyllistävät opettajia. Tarkoitus ei ollut syyllistää, vaan avata keskustelu. Siinä onnistuimme, mutta keskustelun laajuus ja voima vain yllätti.

Kun opettajan ammatti on nykyään moneen suuntaan repivä, kaikki eivät yksin- kertaisesti ole kotonaan siinä. Ammatin repivyyys jää hakijoilta, entisinä oppilaina, kuitenkin piiloon. Ammatissa pärjääminen kuitenkin edellyttää kyvykkyyttä myös piiloon jäävillä työn osilla. Kyvykkyys näillä piiloon jäävillä alueilla ei paljastu ko- vin hyvin valintakokeissa, ainakaan haastattelussa. Siksi niitä on arvioitava toisin menetelmin, kuten Jyväskylässä teemme. Kun hakijoita on runsaasti, niin ne joilla kyvykkyyttä tuolle piilodimensiolle on vain vähän, voitaisiin jättää valitsematta. Tällainen menettely – osoittaa jonkin kyvyn tai taipumuksen puute tai vähäisyys – ei välttämättä ole trendikästä tai sitä jopa pelätään nykyisessä maailmassa, jossa kenenkään elämänvaihtoehtoja ei tule rajoittaa. Kenties puutteellisen kyvyn ajatel-

laan kasvavan. Koulutus on kuitenkin aika lyhyt muuttaakseen hakijan pysyvempiä taipumuksia. Ajattelimme, että on hakijan etu, jos pystymme kertomaan, miksi ammatti ei ole hänelle hyvä – eräänlaista ennakoivaa työsuojelua.

Kuten jo edellä kävi ilmi, valintakoulutuksissamme annettiin vuosia ohje, että mikäli hakija haastattelussa saa arvioitsijoilta hyvin erilaiset pisteet, arvioitsijoiden on syytä keskustella tilanteesta. Mahdolliseen oikaisupyyntöön on mielekkäämpi vastata kun eri arvioitsijoiden antamat pisteet ovat, jos eivät ihan samoja, niin ainakin hyvin likeisiä. Kehotus keskustella eriävissä pisteissä ei niinkään ollut hakijan etua ajatteleva kehotus vaan sillä käsittääkseni enemmänkin turvattiin arvioitsijoiden selusta. Pelko mahdollisista oikaisupyyntöistä oli ainakin osaksi tuon kehotuksen takana. Hakijaa olisi pitänyt kyllä ajatella enemmän. Tutkimuksissa (esim. Daugherty ym. 1990) on nimittäin osoitettu, että hakijan todennäköisyys joutua opinnoissa ongelmiin kasvaa, mikäli hakijan arvioinneissa on ollut eroja. Tällöin riski opiskelun viivästymiseen (*drop-back*) tai keskeytymiseen (*drop-out*) lisääntyy. Tämä tieto valintakoulutuksessa olisi ollut olennaista.

Edellä esitin jo, että valinnat voivat olla myös opettajankouluttajien edunvalvonnan näyttämö, mutta yhtä hyvin ne voivat olla myös professoreiden edunvalvontaa. Perinnehän on, että lähes poikkeuksetta kirjallisen valintakokeen lukumateriaalina on professoreiden tekemiä kirjoja<sup>1</sup>. Oikaisupyyntöpelkojen lisäksi valitsijoilla on muitakin pelkoja. Milloin pelätään oikaisuvaateita, milloin virhevalintaa, milloin sitä, että tuhoaa toisen elämää, jättämällä valitsematta.

Kun kerran niin monenlaista, kummallistakin pelkoa ja suoranaista osaamattomuutta liittyy opiskelijavalintaan, on syytä kysyä, voisiko sen antaa muiden tehtäväksi. Miksi ihmeessä opettajankouluttajien pitää valita itse seuraavat opettajaksi koulutettavat? Eikö heidän pitäisi vain kouluttaa? Mutta ongelma taitaa ollakin siinä, että emme osaa sanoa valintoihin perehtyneille esimerkiksi psykologeille, mitkä ovat valinnan kriteerit. Ne kun ovat pitkälle vain kunkin valitsijan päässä.

Jyväskylässä on jo useita vuosia tukeuduttu psykologin ammattitaitoon. Marsijärjestys pitää vain olla selvä. Opettajankouluttajat ja tutkijat määrittävät, minkälaisia opettajia tarvitaan ja psykologien tehtävä on miettiä enemmänkin sitä, millä menetelmillä niitä pyrkijöistä haravoidaan. Vaikka psykologien käyttö on toki rahakysymys, se on paitsi kulttuurikysymys myös osa ”heimokysymystä”. Kaiken valinnassa, niin valitsijoiden kuin valintakoemateriaalin kysymyksineen, on liityttävä kouluun. Tämä on aika kiistaton periaate, mutta onko se perusteltu, on kokonaan toinen asia.

<sup>1</sup> Vakava-hanke osaltaan romutti valintakoe kirjallisuuden perinnettä. Vakava aineistonahan on vuosittain vaihtuva artikkelikokoelma. Artikkeleiden kirjoittajina on ollut niin maistereita kuin lisensiaatteja kuin myös tohtoreita.



## 5.2 Pitääkö luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan käsitellä koulua?

Enpä olisi arvannut mennessäni Rovaniemelle luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin, että palaan niihin vielä vuosikymmenten jälkeen. Vaikka tuosta pääsykokeesta on jo aikaa, on se hyvin elävänä mielessä vieläkin. Luettavana oli kaksi kirjaa, joista toinen oli Antti Eskolan Sosiaalipsykologia. Toinen kirja, jonka nimeä en enää muista, kertoi selkeästi koulusta. Kirjojen lisäksi soveltuvuutta arvioitiin opetusnäytteellä. Eskolan kirjasta tehtävänä oli kirjoittaa essee aiheesta ”*Suoriutumismotivaatio taloudellisen toiminnan perustana*”. Vaikka alussa tehtävä näytti vaikealta ja kummalliseltakin, suoriuduin siitä hyvin. Sain siitä muistaakseni kahta pistettä vaille täydet. Perhesyistä johtuen opiskelin Rovaniemellä vain vuoden ja tutkinnon suoritin loppuun Oulussa. Jossakin vaiheessa Oulun opintojen alussa keskustelumme opiskelijaryhmässä meni valintakokeisiin, joista itse kullakin oli oma tarinansa tai juttunsa kerrottavanaan.

Kun kerroin Oulussa uusille opiskelijakollegoilleni Rovaniemen luokanopettajakoulutuksen valinnoissa Eskolan kirjaan liittyvästä kysymyksestä, sain osakseni hämmentyneitä katseita. Kuin yhteen ääneen todettiin, että mitä tekemistä kysymyksellä on koulun kanssa. Menin itsekin hämilleni ja vastasin, että ei mitään. En ollut edes ajatellut moista asiaa. Olin itse kyllä ajatellut, että kirjakoe arvioi sitä, miten lukemansa ymmärtää, ei välttämättä kouluun liittyvää ymmärrystä. Ajattelin linko siis kummallisesti tai jopa väärin? Ilmeisesti ajattelin ainakin eri tavalla kuin useimmat opiskelijatovereistani. Hämmästyä aiheuttaneen tokaisuni jälkeen sain vähitellen uudelleen kiinni ajatuksestani, että luettavan ei välttämättä tarvitse liittyä kouluun.

”Kaikki pitää liittyä kouluun” -ilmiöön törmäsin seuraavan kerran ollessani VAKAVA-työryhmässä. Työryhmän tehtävänä oli koota VAKAVA-kokeen artikkelikokoelma ja laatia siitä koekysymykset. Vuoden 2008 kokoelmaa laatiessamme yksi työryhmämme jäsenistä ehdotti huomattavasti muista kasvatustieteelliseksi miellettyistä artikkeleista poikkeavaa kirjoitusta. Ehdotettu artikkeli ”*Pelkotila – Pelon semiotiikka venäläisessä kulttuurissa*” (Mihail Lotman) oli kyllä mielenkiintoinen luettava mutta aika kaukana kasvatustieteelliseksi mielletystä. Suhtauduin artikkeliin vähän varovaisesti, ilmeisesti Oulun kokemus mielessäni. Ajattelin luultavasti, että saamme selitellä ja perustella artikkelivalintaamme myöhemmin, jos ei virallisesti niin epävirallisesti kumminkin. En suinkaan ollut ainoa työryhmästämmme, jota Lotmanin kirjoituksen sisällyttäminen artikkelikokoelmaan vähän askarrutti. Kun VAKAVA-hanke oli lisäksi myös tutkimushanke, päädyimme lopulta ottamaan artikkelin mukaan kokoelmaan.

Tuo päätös ei ole kaduttanut, sillä artikkeli paljasti niin kokeen laatijoiden kuin osan lukijakunnan luutuneita käsityksiä. Heti artikkelikokoelman Samalta viival-

ta 2 ilmestymisen jälkeen alkoi netissä ([www.yle.fi/abitreenit/](http://www.yle.fi/abitreenit/)) vilkas keskustelu VAKAVA-kokeen artikkeleista, mutta eritoten Lotmanin artikkeli puhutti ja juuri edellä mainitsemastani syystä: sen ei koettu liittyvän kouluun saati edes kasvatustieteeseen. Artikkelikokoelman laatijoiden tarkoitusperiä myös kummasteltiin. Lotmanin artikkeli nähtiin joko piruiluna tai loppukevennyksenä, joka tapauksessa kokonaisuuteen epäsovivana palasena kuten seuraavista netistä poimituista viesteistä näkyy.

Mullakin kaikki artikkelit nyt läpiluettuna, ei siis mitenkään kovin tarkkaan. Se vika artikkeli oli ihan käsittämätön – eihän sillä oo mitään tekemistä kasvatustieteen, opettajuuden tai yhtään minkään asian kanssa. Ehkä tarkoituksena onkin ollu pääasiassa tuottaa suuren suurta hämmennystä lukijoille, en yhtään ihmettelis vaikka tää ois vaan piruilumielessä laitettu tänne, että ihmisillä menis ihan pasmat sekaisin. ([www.yle.fi/abitreenit](http://www.yle.fi/abitreenit) 3.4.2008)

Tämän päivän tehtävänä ois tuo viimeinen artikkeli. Oon sitä kahlannu nyt puolet ja ei voi muuta ku nauraa. Ehkä tämän artikkelin tehtävä onkin olla kirjan ”loppukevennys”? Menee nimittäin yli tämän tytön ymmärryksen. ([www.yle.fi/abitreenit](http://www.yle.fi/abitreenit) 6.4.2008)

Tuo Pelon semiotiikka ei iske oikeen mun aivolohkoihin, mulla oli joku suuri idea, että se on siksi tässä kirjassa että se auttais ymmärtämään lapsen pelkotiloja, mutta äh ei. Ehkä se haluaa vain yleissivistää. ([www.yle.fi/abitreenit](http://www.yle.fi/abitreenit) 7.4.2008)

Artikkelia vastaan hyökättiin varsin rajusti. Sopihan se erilaisuutensa vuoksi hyvin lukemisen aiheuttaman pahanolon ja stressin purkauskohteeksi. Lukuajan loppuvaiheessa artikkeliin suhtautuminen alkoi kuitenkin muuttua. Kun muutosvastarinta hellitti, artikkeli alettiin nähdä ihan uudessa valossa. Sitä jopa kehuttiin ja muut artikkelit olivat lähinnä statisteja sen rinnalla. VAKAVA-kokeen kokonaisuudessa artikkeli toimi lopulta hyvin. Siitä laaditut kysymykset osoittautuivat nimittäin varsin neutraaleiksi.

Naiset ja miehet saivat Lotmanin artikkelin kysymysosiosta saman pistekeskiarvon (3.7). Myöskään sillä, milloin oli kirjoittanut ylioppilaaksi, ei tehtävässä menestymisen kannalta ollut merkitystä. Vanhat ja uudet ylioppilaat menestyivät käytännössä yhtä hyvin (3.7, 3.6). Koska lotmanilainen kokeilu jäi ainutkertaiseksi, kovin suuria johtopäätöksiä siitä ei voi tehdä mutta jotain kuitenkin.

Kun artikkeli ei millään tavalla käsittele koulua tai oppimista, vaan kuten tässä esimerkiksi kulttuuristen käsitteiden ymmärtämistä, vastaajien sukupuolen ja kirjoittamisajankohdan perusteella eroja ei löydy. Yllättävä artikkeli poisti ainakin sen kokemuksen tuoman edun minkä useampi pääsykoekerta on saattanut antaa.

Aiemman ”oikean” lukemisen kautta saatu varanto, esimerkiksi kasvatustieteen käsitteet, eivät uudessa kontekstissa auttaneet.

Ajatus, että opettajankoulutuksen valintakokeen on jollakin tavalla liittyttävä kouluun, on hyvin lujassa. Sitä kai kuvastaa työryhmämme keskustelu Lotmanin artikkelin sopivuudesta, mutta vielä enemmän pyrkijöiden netissä käymä keskustelu. Ihan kuin sopivan artikkelin rajat olisi etukäteen määrätty.<sup>2</sup> Näinhän ei ole vaan kasvatustiede, yksi yhteiskuntatieteistä, on lopulta varsin laaja kenttä. Sen sisällä voimme liikkua vapaasti eikä kahliten. Mieleemme vain ovat suljetumpia kuin mahdollinen maailma.

Olemme oppineet liikkumaan varsin turvallisilla vesillä. Itse asiassa ajatus valintakokeen ja haetun opiskelupaikan sekä tulevan työkentän likeisyydestä on aika kummallinen, varsinkin kun sen siirtää opettajankoulutuksen kontekstista toiseen kontekstiin. Samalla logiikalla lääkäreiksi haluavilta pitäisi kysyä sairaalasta tai sairauksista, papeiksi aikovilta kirkosta tai kuolemasta, poliisiksi aikovilta putkasta tai rikollisuudesta, upseeriksi tähtääviltä sodasta tai rauhasta, veturinkuljettajiksi mieliviltä junista tai matkustajista jne. Jos opettajaksi aikovalta vaaditaan opetusnäyte, vastaavasti veturinkuljettajaksi aikovalta pitää vaatia koeajo, pappikandidaatilta mallisaarna, lääkäriksi tahtovalta koeleikkaus.

Mutta opettajan ammattiin liittyvissä valinnoissa kaikki pitäisi liittyä jotenkin kouluun tai ainakin kasvatustieteeseen. Nyt kaksikymmentä vuotta myöhemmin Oulussa minulle esitettyyn kysymykseen ”Mitä tekemistä kysymyksellä on koulun kanssa?” vastaisin, että se menee koulun ytimeen mitä parhaiten. Koulussa nimitäin aito oppimismotiivi ei elä ja vie eteenpäin vaan puhdas suoriutumismotivaatio. Oppiminen ei ole mielenkiintoista vaan saatu arvosana. Sillä voi myöhemmin ”ostaa” paremman elämän, ilman edes että on aidosti oppinut mitään. Nykyisellä

<sup>2</sup> Reilu kymmenen vuotta sitten opetin sosiaalipedagogiikan tieteenteorioita Kymenlaakson kesäyliopistossa. Tarkoitukseni oli käsitellä tieteen tulosten siirrettävyyttä. Löysin mielestäni aiheeseen hyvin sopivan artikkelin. Se käsitteli Uuden-Seelannin ratkaisuja työttömyyden vähentämiseksi. Tarkoitus oli pohtia, olisiko niistä keinoista Suomeen siirrettäväksi. Opetukseni, vaikka mielestäni olin sitä hyvin pohjustanut ja valmistellut, ei onnistunut lainkaan. Syynä oli se, että opiskelijat eivät päässeet sen yli, että artikkeli oli Valituista Paloista. Heidän mielestään tieteellisessä opetuksessa ei voi käsitellä Valittujen Palojen tekstejä. Minusta olisimme päässeet pienen alustukseni jälkeen hyvinkin keskustelemaan tulosten siirtämisestä kontekstista toiseen. Toimiiko Uuden-Seelannin malli Suomessa ja millä ehdoin, jäi huonoksi keskusteluksi kun jouduimme keskustelemaan enemmänkin siitä sopiiko Valitut Palat kurssimateriaaliksi.

Vastaavalla tavalla kuin opetukseeni reagoitiin *Samalta viivalta 2* artikkelikokoelman Lotmanin artikkeliin. Sen sisällön oppimista esti se, että se rikkoi ennakko-odotuksissa olevan sallitun artikkelin mallia. Muutosvastarinta Lotmania kohtaan alussa oli voimakas ymmärrettävästi siksi, että koestressi painoi päälle. Mikään odotusten vastainen ei sopinut kuvaan. Lopulta kuitenkin moni piti Lotmanin artikkelia koko kokoelman mielenkiintoisimpana artikkelina.

ymmärryksellä kirjoittaisin taannoisen Rovaniemen vastaukseni uudestaan juuri koulun näkökulmasta. Minä voisin sen koulumailmaan, ei kokeen kysyjä.

Yllättävä artikkeli toimi (odotus)kulttuurin rikkojana ja kenties kulttuurin paljastajana. Kun Lotmanin artikkelia koskevasta nettikeskustelusta ei ole käytettävistä viestien sanoman lisäksi kuin kirjoittajan nimimerkki, ei voi tietää kirjoittajan ikää eikä myöskään sitä, monestiko hän on pyrkinyt koulutukseen. On todennäköistä, että Lotmanin artikkeliin reagoivat negatiivisesti jo useammin koulutukseen hakeneet, sillä heidän jo edellisinä vuosina hankitusta lukukokemuksesta ei ollut hyötyä uuden artikkelin kanssa. Jos taas kritisoijana olivat uudet ylioppilaat, tilanne on vielä mielenkiintoisempi. Tällöin yllättävä artikkeli saattaa paljastaa joltain kritisoijasta itsestä, ei välttämättä artikkelista. Mikäli kritisoija olisi nuori, voisi perustellusti kysyä, kuinka avoin tällainen on mieleltään. Jos valintakokeissa oleva yllättävä artikkeli sai tuohtumaan, miten sitten käykään autenttisissa koulumailman yllättävissä tapahtumissa?

Jos kirjakuulustelussa pyritään arvioimaan syvällisempiä kognitiivisia kykyjä kuin vain kasvatustieteen kielipelin hallintaa, voi olla parempi että pääsykoekirjat eivät liity koulun tai kasvatuksen maailmaan ollenkaan. Toki se, että instituutio valitsee luettavaksi muun kuin kasvatustieteen tekstin, vaatii valitsijoilta rohkeutta. Mutta rohkeus tässä voisi olla kannatettavaa.

### 5.3 Opiskelijavalintojen tehtävät eri positioista

Riippuen katsojasta opiskelijavalinnalla on erilaisia merkityksiä ja funktioita. Siksi seuraavana pohdinkin, kuinka eri intressiryhmien toiveet voivat valinnoissa elää ja toteutua. On mahdollista, että jonkin intressiryhmän toive ei toteudu ensinkään. Yhteiskunnan kannalta opiskelijavalinnat näyttävät ainakin tällä hetkellä olevan tehokkuuden este. Nyt ne lähinnä vain pitkittävät opintojen aloittamista. Kun nopeus ja tehokkuus ovat valttia, kaikki hitautta luovat elementit on poistettava. Niinpä opetusministeriön asettama työryhmä haluaisi opiskelijavalinnat pois ja koulutuspaikka tulisi perustua lähinnä ylioppilastodistukseen. Tehokkuus valintaperusteena ei kuitenkaan takaa opiskelijoita, jotka hairahtelun sijaan opiskelisivat tehokkaasti ja nopeasti eivätkä keskeyttäisi. Jos tehokkuuden hinta on sitoutumattomuus, tehokkuusperiaate voi tulla yllättävän kalliiksi.

Kuntatyönantajan näkökulmasta valintojen pitäisi saada aikaan nykyjärjestelmään sopeutuvia opettajia. Sellaisia, jotka tyytyvät vallitseviin olosuhteisiin eivätkä valita ja purnaa vaan ovat lojaaleja työnantajalleen. Varsin lojaaleja, opettajat ovatkin työnantajiaan kohtaan ainakin muutamien tutkimusten perusteella. Onkin kysytty, miksi opettajat niin kriittikittömästi hyväksyvät kaiken ulkoa tulevan koulutuspoliittisen paineen (esim. Räisäsen 2008, 122–123; Simola ym. 2002, 258–259).

Simola ja kumppanit epäilevät, että opettajat maksavat ainaista kunniavelkaa siitä, että opettajankoulutus akatemisoitiin. On esitetty myös näkemyksiä, että opettajien suuren lojaalisuuden hinta on opettajien sairastuminen. Kun ei voi vastustaa mielettömyyttä, vaihtoehdoksi jää vain sairastuttaa itsensä (Räisänen 2008, 123).

Opettajien ammattijärjestölle (OAJ) valinnat ovat yhdessä maisteritasoisen opettajankoulutuksen kanssa mitä oivallisin apu vaatia opettajille lisää palkkaa. Kun ketä tahansa ei ole valittu koulutukseen ja valitut ovat vielä maailmanlaajuisestikin poikkeuksellisesti koulutettu yliopistoissa, on palkka- ym. neuvotteluille olemassa vankka peruste. Neuvotteluvoima arvatenkin vähenisi, mikäli jommassakummassa, joko valinnassa tai koulutuksessa, tapahtuisi heikennys.

Opettajien kannalta valintakokeiden tehtävä on rakentaa opettajayhteisölle statusta. Kun alalle on vaikea päästä, alalle hyväksytyjen status pysyy korkeammalla kuin aloilla, joissa hakijoita on niukasti. Opettajat ovat tiukan seulan läpi käyneitä ammattilaisia. Valintakokeilla on näin opettajaryhmän kiinteyttä, koheesiota, lujitettava vaikutus. Opettajat eivät suinkaan ole ainoita, keiden valintaseula on tiukka. Esimerkiksi armeijan erikoisjoukot korostavat omaa erinomaisuuttaan vaalimalla vielä koulutuksen aikana ankaran ja tiukan valintakokeen muistoa (Kemppinen 2007, 190). Näin tiukoilla valintakokeilla rakennetaan erontekoa muihin ammatteihin.

Rehtoreille valintakokeet merkinnevät vähän samaa kuin kuntatyönantajille. Rehtorit haluavat yhteistyökykyisiä ja joustavia opettajia. Mutta rehtoreiden intressit ovat myös osin samoja kuin opettajankoulutuksen. Koulut tarvitsevat omaa osaamistaan kehittäviä opettajia.

Opettajankoulutuksen kannalta valintojen tehtävänä on löytää sellaiset opiskelijat, jotka sekä opiskelevat nopeasti että omaksuvat koulutuksen kautta ammatin tutkimuksellisen kehittämispyrkimyksen. Näin ajatellen opettajankoulutuksen tehtävä on juuri päinvastainen kuin kuntatyönantajan tehtävä. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksilla on tieteellisempiä kunnianhimoja. Niiden intresseissä ovat jatko-opiskelijat. Valintojen olisi myös löydettävä ne, joista tulevat tutkijat rekrytoidaan.

Luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien kannalta valinnat ovat rajoittajan roolissa. Ne pahimmillaan estävät pääsemästä sinne, minne haluaa. Hakijan on vaan joskus vaikea hyväksyä, että välttämättä ei sovellukaan alalle. Toisaalta hakijan etu pitemmällä tähtäimellä on se, että valintakokeet ohjaavat hakijoita oikealle alalle, kertovat suoraan, ovatko hakijan ammattitoiveet realistisia vai eivät.

Mutta mikä onkaan valintakokeen tehtävä koulun oppilaiden kannalta? Heidän toiveensa kai olisi, että valintakokeiden kautta he saisivat opettajia, jotka ovat välittäviä ja inhimillisiä. Jokainen valintakokeissa haastateltu näin vakuuttaa ja vannoo, mutta monella meistä on kokemus, että on opettajia, jotka eivät oikein välitä eivätkä ole inhimillisiä liioin. Juuri tämän vuoksi, ei pelkästään valintoja, vaan myös opettajankoulutusta on kehitettävä koko ajan.

## 5.4 Jatkotutkimusaiheita

Valtakunnallisella tasolla VAKAVA-verkosto, laajan usealta vuodelta dokumentoidun materiaalin ansiosta, tarjoaa varsin hyvät puitteet jatkotutkimuksille. Jatkossa tarvitaan ainakin tietoa siitä, miten esimerkiksi VAKAVA-kokeen eri tehtävätyypeissä menestyminen, esimerkiksi muistia mittaavissa ja soveltavammissa tehtävissä, ennustaa menestymistä niin teoreettisimmissa opinnoissa kuin käytännön harjoittelussa. On myös mahdollista tutkia, voidaanko kirjakuulustelun tehtävillä vaikuttaa tulevien opiskelijoiden opiskeluorientaatioon. Saammeko haaviimme pinta- vai syväsuuntautuneita opiskelijoita?

Kun VAKAVA romutti koulujen nuoriin luokanopettajaksi aikovien varaan rakentuneen avustaja- ja harjoittelijakäytännön, on mielekästä tutkia, mitä kouluille nyt kuuluu. Jotainhan siitä tutkimukseni perusteella jo tiedämme, mutta aihetta olisi syytä tutkia lisää.

Viittasin jo kertaalleen tutkimuksessani siihen, että VAKAVA-kokeella hakija voi saada kutsun useampaan koulutusohjelman soveltuvuuskokeeseen. Jatkossa on syytä tutkia sellaisten hakijoiden kokemuksia, joiden kohtaloksi on langennut useampi hyväksytty koulutuspaikka. Kun yhden vain voi ottaa, olisi mielenkiintoista tietää, millä perusteella lopullinen valinta tehdään. Hakijalle tilanne saattaa olla äärimmäisen stressaava.

Valintojen ulkoistaminen olisi myös otettava sekä kokeilun että tutkimuksen alle. Saadaanko ammattikuntaa uudistettua paremmin, jos arvioitsijat olisivat muita kuin opettajia ja opettajankouluttajia? Ylipäätään tarvitaan tietoa siitä, mitä valitsijalta itseltä edellytetään. Nythän esimerkiksi haastatteluun osallistuminen on joko oma vapaaehtoinen valinnan tai esimiehen käskyn tulos.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella ATAT-testi (ajattelu- ja toimintatapoja arvioiva testi) on kohta ollut käytössä jo niin pitkään, että ensimmäiset testin kautta valitut alkavat siirtyä työelämään. Kun muissa opettajankoulutusyksiköissä ei ole vastaavaa testiä, on perusteltua tutkia esimerkiksi sitä, että eroavatko ATAT-testillä valittujen noviisiopettajien työkokemukset muulla tavoilla valituista luokanopettajista.

# Lähteet

- Ahola, S 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2005. Designing ethical research with children. Teoksessa A. Farrel (ed.) *Ethical research with children*. Maidenhead: Open university, 15–16.
- Alikoski, J. 1974. Opettajankoulutuksen oppilasvalintojen kehittämisestä. *Kasvatus* (5) 2, 82–85.
- Andersson, S. 2007. Kahdestaan kotona. Tutkimus vanhoista pariskunnista. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 169.
- Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 113–142.
- Atkinson, R. 1998. *The Life Story Interview. Qualitative Research Methods* 44. Thousands Oaks: Sage.
- Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Second Edition. Hong Kong: Open University Press.
- Blomberg, S. 2008. Novisiiohpettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 291.
- Borkenau, P. 1990. Traits and ideal-Based and Goal-Devired Social Categories. *Journal of Personality and Social Psychology* 58 (3), 381–396.
- Britzman, D.P. 1986. Cultural Myths in Making a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 442–456.
- Britzman, D.P. 2003. *After Education*. Anne Freud, Melanie Klein, and Psychoanalyttic Histories of Learning. State University of New York Press.
- Burlingame, M. 1979. Some Neglected Dimensions in the Study of Educational Administration. *Educational Administration Quarterly* 15: 1, 1–18.
- Coulter, J. 1979. The social construction on mind. *Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*. London: MacMillan.
- Daugherty, S. R., Eckenfels, E.J. & Schmidt, J. L. 1990. Admission Committee Dissent as Predictor of Problems in Medical School, *Academic Medicine*, 65, September Supplement, 1–2.



- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. 2000. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Ellala, K. 2009. Kouluavustaja kyllä tuntee opettajan huolen. *Helsingin Sanomat*. Mielipidekirjoitus 18.8.2009.
- Eskola, P. 2009. Uuden pääsykoejärjestelmän hyvät ja huonot puolet. *Luokanopettaja* 3/2009, 18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. *Lapin yliopistonkasvatustieteellisiä julkaisuja C* 13.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Ginzburg, C. 1996. Johtolankoja: Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Helsinki: Gaudeamus.
- Granfeldt, R. 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 702.
- Grönfors, M. 1982. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY
- Goodson, I. 1998 *Subject Knowledge. Readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesti rakentumisesta. E. Moore (suom.) Joensuu: Joensuu University Press.
- Harva, U. 1943. *Sammon ryöstö*. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. 1997. ”Kun kaikki tuntuu kaatuvan...” Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 115–134.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Heinonen, O-P., Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. Miehiä kouluun. Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Porvoo: WSOY.
- Helsti, H. 2000. Kotisynnytysten aikaan. Etnologinen tutkimus äitiyden ja äitiysvalistuksen konflikteista. Helsinki: SKS.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Kohti hyvää aikaisuutta. ”Omille asettumisen” kulttuurinen kuva. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 4–14.
- Hirvensalo, M. & Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajakoulutuksen valinta. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuslaitoksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 229–241.

- Huttunen, J. 1997. Miehen mallit ja opettajat: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen. Miehiä kouluun. Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Helsinki: WSOY, 67–112.
- Hämäläinen, K. 1980. Opettajan ammattirooli opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan lähtökohtana: Aineenopettajien koulutuksen opiskelijavalintojen kehittämisprojektin I raportti. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos, raportti 48.
- Ikonen-Varila, M., Myyry, L., Saloniemi, S. & Tynjälä, P. 2009. Onko metodilla väliä Koke-muksia organisaation kehittämisen haasteista. Aikuiskasvatus (1), 24–42.
- Janis, I.L. & Mann, L. 1997. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.
- Joseph, P. & Green, N. 1986. Perspectives on Reasons for Becoming Teachers. Journal of Teacher Education 37; 6, 28–33.
- Julkunen, R. 2003. Kuusikymmentä ja työssä. Jyväskylä: SoPhi
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uravalintamotiivit, kou-lutusodotukset ja kenttäkokemukset. Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantalutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Juvonen, T. 2002. Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia. Tampere: Vastapaino.
- Kalaja, T. 2009. Tuoreiden ylioppilaiden ja aiemmin ylioppilaiksi tulneiden valmiudet lii-kunnan aineenopettajan valintakokeessa. Liikunta & Tiede 46 (6), 48–53.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–184.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillenne, valmiit, nyt. Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Kokkolan yliopis-tokeskus, 84–95.
- Kallio, E. 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa P. Räihä, T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–120.
- Kari, J. 1994. Matemaattis-luonnontieteellisesti suuntautuneiden luokanopettajien uusi tu-leminen. Opettaja 89 (45), 26–28.
- Kari, J. 1995. Opiskelijavalinnat – monimuoto-opiskelu ja opintoviikkojen kertyminen: Korkeakoulupedagoginen tutkimus. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) Rajanylytyk-siä: Monipuolistava kasvatustutkimus tieteiden kentässä. XVI Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 24.–26.11. 1994. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:10, 67–78.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

- Kari, J. 1997a. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. O-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen. *Miehiä kouluun. Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Helsinki: WSOY, 35–66.
- Kari, J. 1997b. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 14–43.
- Karjalainen, A. 1991. Opettajan ammattitaidon myytti- rehtoreiden päänsärky? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmallisuutta eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kauppi, P. & Åhlberg, M. 2007. Ylioppilaskoe otettava opiskelijavalintojen pohjaksi. *Helsingin Sanomat*. Mielipidekirjoitus 28.2.2007.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakeskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä. PS-kustannus, 185–228.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhauttamiseen. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia harjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kivivuori, J. 2008. *Rikollisuuden syyt*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Kleinman, S. & Copp. M. A. 1993. *Emotions and Fieldwork. Qualitative Research Methods*. Volume 28. California: Sage publication.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Sport, Physical Education and Health*, 139.
- Kortteinen, M. 1997. *Kunnan kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Toinen painos. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kortteinen, M. 1982. *Lähiö-tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Helsinki: Otava.
- Kosonen, P.A. 2002. Hakijan näkökulma, narratiivinen relevanssi ja sosiaaliset seuraamukset opiskelijavalinnan pätevyysarvioinnissa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puna-roituna*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74, 147–162.
- Kosonen, P. A. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 271.
- Krugman, P. 2009. *Lama. Talouskriisin syyt, seuraukset ja korjauskeinot*. Jyri Raivio (suom.) Helsinki: HS-kirjat.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kusch, M. 1989. Tieteenhistoria, tulkinta, kysymys. *Tiedepolitiikka* (3), 15–24.

- Kähkönen, E.I. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978. Yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Rovaniemen va. opettajankoulutuslaitos.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 235.
- Laes, T. 2007. Opettajankoulutuksen valintahaastattelu kommunikaatioteoreettisessa tarkastelussa. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä. PS-kustannus, 161–183.
- Laes, T., Kosonen, P. & Räihä, P. 2008 Miten seuloa autenttiseksi opettajaksi kehittymisen yksilöllisiä edellytyksiä – suorien ja epäsuorien menetelmien puntarointia. Esitelmä Psykologi 2008 -päivillä. Helsinki.
- Lagerblom, K. 2004. Kaukana Kainuussa, valtaväylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950–1972. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 31.
- Larsson, S. 2005. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25, 16–35.
- Liebow, E. 1967. *Tally's Corner. A study of Negro streetcorner men*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Liimatainen, S. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74, 24–31.
- Löfström, J. 1999. Sukupuoliero agraarikulttuurissa. ”Se nyt vaan on semmonen”. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Marklund, S. 1968. *Lärärlämplighet. Problem och propäer*. Stockholm: Liber.
- Meri, M & Westling, S. 2003. Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaasiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 178–192.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 144.
- Moilanen, P. 2002. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007 Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mäkelä, K., Palomäki, S., Kalaja, T., Keskinen, I. & Hirvensalo, M. 2008. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinta. 2002–2007. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Tutkimuksia 2.

- Määttä, K. 1978. Luokanopettajakoulutukseen valintakokeissa hyväksyttyjen ja hylättyjen välisistä eroista. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 38.
- Ojajärvi, A. 2009. Varusmies savuaa – tupakoinnin sosiaalinen ja kulttuurinen paikka armeijassa. Yhteiskuntapolitiikka 74 (4), 400–411.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kasvu. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointia oppimiskokemuksen ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a Deeper Understanding of Learning in Teacher Education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) Understanding Learning-Centered Higher Education. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 251–263.
- Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmäselvityksiä ja selvityksiä 2007: 19.
- Opettajankoulutus 2020 -raportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. ”Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!” Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio.
- Paasilinna, E. 1988. Kotiseudulla ja vieraillla mailla. Helsinki: Otava.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.
- Puhakka-Mäkinen, R. 1998. Neljä vuosikymmentä opettajana. Opettaja 51–52, 30–31
- Pursiainen, T. 2002. Ammattien etiikka. Teoksessa OAJ – Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 35–53.
- Pöysä, J. 1997. Jätjän synty. Tutkimus sosiaalisen kategorian muotoutumisesta suomalaisessa kulttuurissa ja itäsuomalaisessa metsätyöperinteessä. Helsinki: SKS.
- Rantanen, P. 2004. Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Opetusministeriön julkaisuja 19.
- Rasinaho, A. 2005. Millä eväillä alaluokkien kemian opetukseen? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:108.
- Räihä, P. 1997. ”Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi” Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 85–114.

- Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 21–38.
- Räihä, P. 2000a. Luokanopettajankoulutuksen valintojen latentit merkitysstruktuurit. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Räihä, P. 2000b. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. Kasvatus 31 (4), 358–374.
- Räihä, P. 2001a. Tulevaisuuden opettajat – onko opettajat valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vielä vaikuttaa? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat – koulutus – Luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 7–16.
- Räihä, P. 2001b. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Räihä, P. 2002a. ”Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa...” Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74, 163–186.
- Räihä, P. 2002b. Pääsykoe – pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos, 11–40.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätketyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2007a. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- Räihä, P. 2007b. VAKAVA-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä. Jyväskylä. PS-kustannus, 229–246.
- Räihä, P. & Hillilä, M. 2009. Johdanto VAKAVAn vuoden 2009 valintakokeen artikkeleihin. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 3. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjalliseen kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–14.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 9–30.
- Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. Kasvatus 39 (1), 6–19.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki: Edita.

- Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 84–101.
- Silvasti, T. 2001. Talonpojan elämä. Tutkimus elämäntapaa jäsentävistä kulttuurisista malleista. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seura. Toimituksia 821.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (3), 247–264.
- Spoof, A. K. 1997. Savikkojen valtiat – Jokelan tiilitehtaan sosiaalinen ja fyysinen miljö. *Kansatieteellinen arkisto* 43. Jyväskylä: Gummerus.
- Stanley, L. 1996. Mass Observation's 'Little Kinsey' and the British Sex Survey Tradition. Teoksessa J. Weeks & J. Holland (eds) *Sexual Cultures. Communities, Values and Intimacy*. Houndsmills & London: Macmillan, 97–114.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Sundgren, P. 1967. Lärarpersonlighet och lärärlämplighet: en undersökning av klasslärarkandidater. *Pedagogisk-psykologiska problem*. Pedagogisk-psykologisk institutionen Lärärhögskolan Malmö nro 47.
- Suolinna, K. & Sinikara, K. 1986. Juhonkylä – tutkimus pohjoissuomalaisesta lestadiolaiskylästä. *Suomi-sarja* 134. Jyväskylä: SKS.
- Suomi, A. 2002. Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 194.
- Suutarinen, S. 2006. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–9.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaiskasvatuksen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5.
- Tapaninen, A-M. 1996. *Kansan kodit ja kaupungin kadut*. Etnografinen tutkimus eteläitalialaisesta kaupungista. Helsinki: SAS.
- Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu*. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino



- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Kiviniemi, U. 2010. Integratiivinen pedagogiikka opetus-harjoittelussa. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuk-sessa. Tampere: Vastapaino.
- Vanttaja, M. 2003. Koulumenestyjien urapolut. Yhteiskuntapolitiikka 68 (2), 131–140.
- Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. H. Nyman (suom.) Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Vasko, H. 2006. Kilttien tyttöjen syrjintä näyttää vain jatkuvan. Helsingin Sanomat. Mie-lipidekirjoitus 15.12.2006.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerus.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vas-tapaino.



**Liite 1. Vuonna 2001 Jyväskylään luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen (n=96) vapaaehtoisissa valintaosioissa saadut pisteet**

2001	kuv	mus	lii	luo	2001	kuv	mus	lii	luo	2001	kuv	mus	lii	luo
1			2		33			1		65			0,5	
2		1,5			34		0,5			66	1,5			
3		2			35	1				67	1			
4	1,5				36	1				68		1,5		
5		2			37	1				69	2			
6	1,5				38			1		70		1		
7			0,5		39		1,5			71		2		
8			1,5		40			1		72	0,5			
9			1		41		1			73		1,5		
10				1	42			1,5		74		0,5		
11		1,5			43	1				75		1		
12			1,5		44				1,5	76			1,5	
13			2		45		0,5			77			1,5	
14	1				46		0,5			78			1	
15			0,5		47			2		79		1		
16			1		48			2		80		1		
17		1			49		2			81			0,5	
18			1,5		50			1,5		82	1			
19		1			51	1				83			1,5	
20		0,5			52	1,5				84		1,5		
21		1,5			53	2				85		2		
22	1,5				54	0,5				86	2			
23		2			55				1,5	87	1,5			
24	2				56		1,5			88				2
25		1,5			57		1			89			1	
26		1,5			58		1,5			90	1			
27				2	59	1,5				91			1,5	
28	1,5				60			1,5		92		0,5		
29		1,5			61	0,5				93		1		
30	0				62		1			94				1
31			2		63		1			95	1			
32			1,5		64		1,5			96				1

**Liite 2. Vuonna 2003 Jyväskylään luokanopettajakoulutukseen hyväksytyt (n=96)  
vapaaehtoisissa valintaosioissa saadut pisteet**

2003	ku	mu	li	luo	2003	ku	mu	li	luo	2003	ku	mu	li	luo
1		1			33	0				64			0	
2		1			34				0,5	65		0		
3				0	35		0,5			66	0,5			
4			0,5		36			0,5		67			1	
5			1		37			1		68			0	
6		0,5			38			1		69		0		
7	1				39		1			70	0,5			
8		0,5			40			0		71				0
9	0,5				41		0,5			72	0			
10	0,5				42	1				73				1
11	1				43		1			74		0,5		
12			0		44			0		75	0,5			
13		1			45			1		76		0,5		
14			1		46	0				77			0,5	
15				1	47				0	78		0,5		
16			1		48	0				79	Ei	ei	ei	ei
17	0,5									80		0		
18		0,5			49			0		81		0		
19	0				50	0,5				82			0	
20			0,5		51			0		83		0,5		
21	0,5				52					84		0,5		
22		0			53		1			85		0,5		
23	0				54		0,5			86		0		
24		0,5			55		1			87	0,5			
25		1			56		1			88			0	
26			0		57			0,5		90		0		
27	0,5				58		1			91	0			
28		0,5			59		0			92		0,5		
29		0			60	0				93			0	
30		0,5			61			0,5		94			0	
31	0,5				62		0,5			95		0,5		
32	0,5				63			0,5						

### Liite 3. VAKAVA-hankkeeseen vuonna 2009 osallistuneiden koulutusten hakijamäärät sekä kokeisiin osallistuneiden ja paikan vastaanottaneiden määrät

VAKAVA:n osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät 2009						
Koulutus	Hakemuksia	, joista ensisijaisia*	VAKAVA-hankkeeseen osallistuneet	Soveltuvuus-kokeeseen kutsutut*	Hyväksytyt*	Paikan vastaanottaneet*
Kasvatustieteen koulutus (LY)	305		241	–	118	32
Kasvatustieteen koulutus (TY)	549		438	–	56	21
Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen koulutus (JY)	501		392	–	178	48
Aikuiskasvatustieteen koulutus (LY)	101		80	–	44	20
Aikuiskasvatustieteen koulutus (TY)	192		154	–	31	11
Aikuiserityiskasvatuksen koulutus (JY)	39		29	20	11	9
Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutus (JY)	28		17	16	6	6
Erityispedagogiikan koulutus (TY)	441		359	–	90	19
Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) koulutus (TY, erillis)	30		24	–	12	10
Mediakasvatuksen koulutus (LY)	103		77	–	54	21
Luokanopettajan koulutuksen yhteisvalinta						
HY, kasvatuspsykologia pääaineena	823	261	475	90	10	10
HY, kasvatustiede pääaineena	1601	1051	875	252	94	88
HY, monikulttuurinen koulutus	477	120	374	48	22	22
JoY, Joensuu	844	359	676	240	93	81
JoY, Savonlinna	537	149	467	121	53	41
JY	1809	1020	1483	242	102	86
LY	685	316	570	251	71	66
OY, Kajaani	738	293	613	181	78	69
OY, Oulu	880	554	659	80	25	22
TaY, Hämeenlinna	1796	789	1452	261	62	53
TY, Rauma	983	427	838	180	64	58
TY, Turku	1374	660	1120	201	80	74
Luokanopettajan koulutus, OpeArt (JoY, Savonlinna)	90		68	61	26	24
Ruotsin kielen kielikylpyyn painottuva luokanopettajan koulutus (OY, Kajaani)	45		29	25	9	7
Teknologiapainotteinen luokanopettajan koulutus (OY)	156		119	91	21	20
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajan koulutus	223		156	82	27	25
Lastentarhanopettajankoulutuksen yhteisvalinta						
HY	864	688	651	300	131	100
JoY, Savonlinna	407	167	353	120	70	40
JY	778	437	678	180	66	47
OY	508	383	412	161	54	44
TaY	957	577	765	160	70	49
TY, Rauma	616	352	519	120	73	41
Varhaiserityisopetuksen koulutus (JY)	143		107	26	8	3
Matematiikan aineenopettajan koulutus (TaY)	155		111	60	15	10
Kotitalousopettajan koulutus (HY)	340		216	90	38	33
Kotitalousopettajan koulutus (JoY, Savonlinna)	138		106	kaikki	50	24
Käsityönopettajan koulutus (HY)	267		176	100	40	35
Käsityönopettajankoulutus (JoY, Savonlinna)	105		83	kaikki	27	21
Käsityön aineenopettajan koulutus (TY, Rauma)	177		134	102	39	33
Opinto-ohjaajan koulutus (JoY)	206		156	96	27	21
Erityisopetuksen koulutus (JY)	618		500	108	54	40

HY=Helsingin yliopisto, JoY=Joensuun yliopisto, JY = Jyväskylän yliopisto, LY = Lapin yliopisto, OY = Oulun yliopisto, TaY = Tampereen yliopisto, TY = Turun yliopisto

Huom! \* Ensisijaiset hakemukset koskevat vain luokanopettajan lastentarhanopettajan koulutusten yhteisvalintoja, joissa hakija sai laittaa kolme hakukohdetta suositusjärjestykseen

\* Soveltuvuuskoe kuuluu valintamenettelyyn vain opettajankoulutuksissa.

\* Hyväksyttyjen lukumäärään on laskettu myös varasijalta hyväksytty

\* Paikan vastaanottaneet = koulutukseen hyväksyttävien enimmäismäärä



Alkuperäisjulkaisut





# Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa...

Pekka Räihä

\*\*\*\*\*

## Aluksi

Artikkelini pohjautuu Jyväskylässä toukokuussa 2001 opettajankoulutuksen valtakunnallisessa valintakoeseminaarissa pitämäni alustukseen. Alustukseni otsikko *Kumpana vuonna valitsijat erehtyivät* on tosin muuttunut melkein päinvastaiseksi. Esitelmäni aikaisesta valitsijaa epäilevästä asenteesta on tullut lähes valitsijaa puoltava asenne. Mistä kyseinen muutos johtuu? Vai onko mikään muuttunut? Lyhyesti: olen molempien otsikoiden ilmoittaman näkemyksen kannalla. Valitsijat siis erehtyvät ja/tai ovat oikeassa joidenkin pyrkijöiden suhteen. Tämän artikkelini sanomaan kuuluu vahvasti sana *jospa*. Tarkasteltavana olevan asian totuuttahan ei pysty määrittelemään. Näkemykseni mukaan - joka tässä tutkimuksessa nojaa pyrkijöiden laatimien valintoja koskevien oikaisupyyntöjen (n = 5) analyysiini - on mahdollista, että muutamien pyrkijöiden kohdalla on todennäköisesti onnistuttu siinä, että heidät jätettiin valitsematta opettajankoulutukseen.

Tulkintani rakentuu vain kirjoitetun sanan tarkasteluun, ja siinä on sen mahdollinen ongelma-kohta. Kyseisistä asioista ei ole keskusteltu oikaisupyyntöjä tehneiden henkilöiden paitsi Jaanan (nimi muutettu) kanssa. Oikaisupyyntöt, joita kohdalleni vuonna 1999 sattui kuusi, ovat rakenteellisesti kuin kopioita toisistaan. Ne rakentuvat tiettyistä teemoista, ja ne sisältävät implisiittisesti lähes poikkeuksetta pyrkijän opettajakuvan. Joidenkin opettajakuva tai opettajan ammatin toimenkuva vaikuttaa hyvin konservatiiviselta, mikä saattaa olla jopa koulutuksen este. Jos näin on, muutamien kohdalla kielteinen valintapäätös tuntuu perustellulta ratkaisulta.

Opettajankoulutuslaitoksen valinnoissa mukana olleella pyrkijällä on oikeus tehdä valintoja koskeva oikaisupyyntö, jos tuntee tulleen väärin kohdelluksi. Tarkasti ottaen Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen ha-kuoppaassa sanotaan seuraavasti: *Opiskelijavalintaan tyytymätön voi pyytää siihen kirjallisesti oikaisua 14 päivän kuluessa valinnan tuloksen ilmoittamisesta.*

Hakijan laatima oikaisupyyntö toimitetaan tiedekunnan toimesta kaikille niille valitsijoille, jotka ovat olleet tekemisissä oikaisupyyntöä tehneen pyrkijän kanssa kyseisissä valinnoissa. Olin yhtenä kirjakuulustelun arvioijana. Näissä oikaisupyyntöissä ei varsinaisesti syytetty tai moitittu ketään eikä mitään yksityiskohtaisesti. Tyytymättömyys ilmeni lähinnä yleisellä tasolla; tosin suoriakin valintaosioita koskevia moitteita oli, kuten myöhemmin esitettävistä esimerkeistä on nähtävissä. Kuudesta oikaisupyyntöstä viisi on tämän tutkimuksen aineistona. Yksi pudotettiin pois siitä syystä, että se ei sisältänyt mitään perusteita oikaisulle vaan ainoastaan pyynnön tarkistaa hakijaa koskeva valintojen pisteitys.

Artikkelissani tarkastelen valintojen toimivuutta sekä pyrkijöiden että valitsijoiden näkökulmasta. Yhtenä tarkoituksena on tuoda esiin niitä epäkohtia, joita pyrkijät ovat mielestään kokeneet luokanopettajakoulutuksen varsinaisessa valintakokeessa. Näin voimme valintojen käytännön toteuttajina ja kehittelijöinä löytää sellaisia valintojen kriittisiä kohtia, joita emme ehkä ole edes tulleet ajatelleeksi. Näyttää siltä, että osa pyrkijöiden kritiikistä, lähinnä muutoseikkoihin liittyvä, on paikallaan. Tämän tutkimuksen aineistosta välittyvä suhteellisen konservatiivinen opettajakuva puhuu kuitenkin jossain määrin valitsijoiden oikeista ratkaisuista.

Kuvaan ensin oikaisupyyntöt lähes sellaisina kuin ne ovat alkuperäisinä. Muutamin kohdin tekstejä on lyhennelty, ja joissakin kohdin olen selventänyt asiaa lisämerkinnällä. Tällöin lainauksen sisällä on merkintä PR. Tämän jälkeen pilkon aineiston pienempiin, kaikille kirjoituksille yhteisiin teemoihin. Sen jälkeen tarkastelen tarkemmin, mistä pyrkijän kokemasta ongelma-alueesta on kyse. Seuraavassa vaiheessa tarkastelen löydöksiäni teoreettisemmin, lähinnä uskomusten - tässä siis opettajauskomusten - kautta. Syvälle juurtuneet uskomukset saattavat olla koulutuksen este. Problematisoin myös valitsijan arviointikykyä riippumatta siitä, että muutamat tämän tutkimuksen kirjoitukset puhuvat oikeaan osuneiden valintojen puolesta. Mihin perustuu valitsijoiden kyky nähdä pintaa syvemmälle? Onko se intuitio? Jos näin on, onko se riittävä perusta tehdä valintoja? Tätä kysymystä tarkastelen erityisesti. Päätän kirjoitukseni muutamaankonkreettiseen valintoja koskevaan parannusehdotukseen.

## Pyrkijöiden kertomuksia

Ensimmäisenä esittelen Jaanan oikaisupyynnön. Hänen kritiikkinsä kohde oli valintojen mielivaltaisuus.

Haluaisin ilmaista tyytymättömyytteni valintakoemenettelyänne kohtaan, vaikka ymmärränkin, ettei se muuta valintaa. Okl:n pääsykokeen eri osioista saadut pistemäärät tuntuvat vaihtelevan eri vuosina siinä määrin, että mielessäni onkin herännyt kysymys, onko arvioinnille olemassa minkäänlaisia kriteerejä, vai onko valinta lähinnä mielivaltaista.

Olen hakenut Jyväskylän Okl:een kaksi kertaa; viime ja tänä keväänä [siis vuodet 1998-99/ kommentti PR]. Viime keväänä eri osioiden pistemääräni olivat seuraavat: kirjatentti 3.0, ryhmätilanne 1.67 ja haastattelu 4.4. Silloin epäonnistuin siis ryhmätilanteessa, mutta haastattelun pistemäärän mukaan olin erinomainen hakija. Eräs haastatteliijoista vieläpä kehotti hakemaan uudelleen seuraavana keväänä, mikäli sinä vuonna en pääsis.

Näiden hakukertojen välissä työskentelin vuoden kouluavustajana pienessä koulussa tehden erittäin monipuolista työtä lasten parissa. Tämän vuoden [siis vuosi 1999] pääsykokeen pistemääräni olivat seuraavat: kirjatentti 3.25, ryhmätilanne 3.67 ja haastattelu 2.0. Tekikö vuosi kouluavustajana minusta huonon hakijan, koska haastattelupisteeni putosivat 4.4:stä 2.0:n? Tuntuu loogiselta, että toimittuani vuoden opettajan ammattia sivuavassa työssä ja alaa kohtaan tuntemani kiinnostuksen vain kasvettua entisestään, soveltuvuuteni koulutukseen olisi parantunut eikä päinvastoin. Ajatustahan tukee myös yhteistyötaitoja mittaavan kokeen pistemäärän nouseminen kahdella pisteellä. Kumpana vuonna valitsijat erehtyivät?

Vastasin molempina vuosina asetettuihin kysymyksiin rehellisesti ja avoimesti. Mielestäni persoonallisuuteni ja asenteeni eivät ole ratkaisevasti muuttuneet vuoden aikana. Voiko näin suuri pistemäärän muutos - 2.4 pistettä - olla selitettävissä muulla kuin osion puutteellisella objektiivisuudella? Kuinka suurta osaa haastattelijoiden henkilökohtaiset mieltymykset näyttelevät opiskelija-valinnassa? Tätä pohtivat myös monet muut hakijat pääsykokeen osioiden välissä. Jos tämän vuoden haastattelijat olisivat "pitäneet" minusta edes melkein yhtä paljon kuin viime vuoden haastattelijat, olisin tullut valituksi. Tänä vuonna nimittäin 3.75 - 3.76 pistettä haastattelusta olisi riittänyt siihen, että olisin saavuttanut riittävän yhteispistemäärän.

Toistan vielä, etten oleta kirjeeni muuttavan valintojanne millään tavoin. Palautteeni ensisijainen tarkoitus on pysäyttää teidät miettimään, olisiko valintakoemenettelyssänne edelleen kehittämisen varaa.

Jaanan kertomus voidaan pilkkoa pienempiin osiin, jotka löytyvät myös muiden kirjoituksista. Ensimmäisessä kappaleessa oikaisupyynnön tekijä ilmaisee tyytymättömyytensä valintoihin yleensä: *onko arvioinnille olemassa minkäänlaisia kriteerejä, vai onko valinta lähinnä mielivaltaista*. Toisessa kappaleessa kuvataan ensimmäisen valinnan tilanteet ja saadut pistemäärät. Sen lopussa keskusteluun tuodaan jonkin kasvatusalan ammattilaisen näkemys pyrkijää puoltavasta seikasta: *Eräs haastatteliijoista vieläpä kehotti hakemaan uudelleen seuraavana keväänä, mikäli sinä vuonna en pääsis*. Kolmannessa

kappaleessa kerrotaan se, miten toiset valinnat sujuivat. Sen lisäksi pyrkijä haluaa mainita sen, mitä hän on tehnyt välivuoden: *Näiden hakukertojen välissä työskentelin vuoden kouluavustajana pienessä koulussa tehden erittäin monipuolista työtä lasten parissa.* Samassa kappaleessa oikaisupyyntö vielä täsmennetään: *Tuntuisi loogiselta, että toimittuani vuoden opettajan ammattia sivuavassa työssä ja alaa kohtaan tuntemani kiinnostuksen vain kasvettua entisestään, soveltuvuuteni koulutukseen olisi parantunut eikä päinvastoin.* Neljäs kappale tuo jälleen uuden näkökulman keskusteluun. Ensinnäkin kirjoittaja esittelee omaa persoonaansa: *Vastasin molempina vuosina asetettuihin kysymyksiin rehellisesti ja avoimesti. Mielestäni persoonallisuuteni ja asenteeni eivät ole ratkaisevasti muuttuneet vuoden aikana.* Toiseksi mukaan keskusteluun tulevat tässä vaiheessa muut pyrkijät: *Kuinka suurta osaa haastattelijoiden henkilökohtaiset mieltymykset näyttelevät opiskelijavalinnassa? Tätä pohtivat myös monet muut hakijat pääsykokeen osioiden välissä.*

Seuraavassa Tuulan oikaisupyyntö.

Pyydän tarkistamaan saamaani pistemäärää haastattelun osalta luokanopettajien valintakokeesta.

Valintakokeissa olen aina kokenut haastattelutilanteet itselleni miellyttäviksi ja vahvimiksi puoliksi. Käsitystä asiasta ovat tukeneet myös eri alojen valintakokeiden haastatteluista saamani pistemäärät. Myös aiemmat luokanopettajan valintakokeiden haastattelut ovat menneet huomattavasti tämän vuotista [vuosi 1999] paremmin. Pistemäärä tämän vuoden haastattelusta oli todellinen yllätys. Koin, että haastattelu meni todella hyvin. Tunsin onnistuneeni siinä jopa aiempia haastatteluitteni paremmin. Ajattelin, että haastattelun pistemäärä ei ainakaan muodostu esteeksi sisäänpääsulle koulutukseen. Toisin kävi. Muut valintakokeen osiot menivät todella hyvin, mutta haastattelusta sain pistemäärän, jota en odottanut saavani, koska en koskaan aiemmin ole menestynyt haastattelussa näin huonosti. Mistä tällainen yllättävä suunnanmuutos, jota en itse edes haastattelussa tai sen jälkeenkään tiedostanut? [kirjakuulustelu 3.25, haastattelu 2.67 ja yhteistyötaitotesti 4.33]

Oikaisupyyntöni tekijä pyytää alussa tarkistamaan saamaansa pistemäärää. Varsinainen teksti aloitetaan oman persoonan kuvauksella: *Valintakokeissa olen aina kokenut haastattelutilanteet itselleni miellyttäviksi ja vahvimiksi puoliksi.* Tällä pyrkijä halunnee tuoda epäsuorasti julki oman persoonansa sopivuuden ja erinomaisuuden: olen helposti lähestyttävä ja ymmärrettävä henkilö. Toisena keskusteluun tuodaan mukaan ulkopuolinen taho: *Käsitystä asiasta ovat tukeneet myös eri alojen valintakokeiden haastatteluista saamani pistemäärät. Myös aiemmat luokanopettajan valintakokeiden haastattelut ovat menneet huomattavasti tämän vuotista [vuosi 1999] paremmin.* Sen jälkeen esitetään oma näkemys ja kokemus kyseisen vuoden valinnasta: *Tunsin onnistuneeni siinä jopa aiempia haastatteluitteni paremmin.* Lopuksi kirjoittaja

yksilöi argumenttinsa: *Mistä tällainen yllättävä suunnanmuutos, jota en itse edes haastattelussa tai sen jälkeenkään tiedostanut?*

Jos vertaa Tuulan kirjoitusta Jaanaan, yhtäläisyydet ovat rakenteen osalta selvät. Jaanan moite kohdistuu tietyllä tavalla pisteiden vaihtuvuuteen tietyissä osioissa, ja Tuulan moitteen ytimeksi tulee oman haastattelun pisteityksen suunnanmuutos. Voimme tietysti olla eri mieltä Tuulan näkemyksestä muiden osioiden menemisestä todella hyvin. Kirjakuulustelun pisteet - maksimin ollessa viisi - voisivat toki olla suuremmat, jolloin sisään-pääsy jopa ilman haastattelun parantumista olisi todennäköistä. Mutta miksi oikaisupyynnön laatija ei ota tätä mahdollisuutta ja kaiketi helpoimmin todennettavissa olevaa asiaa esiin? Tällekin on olemassa selitys, mutta palaan siihen kirjoituksen myöhemmässä vaiheessa.

Oikaisupyynnot koskevat yleensä persoonaa mittaavia osioita, kuten haastattelua ja yhteistyötaitotestiä. Seuraavan esimerkkihenkilömme Elinan moite kohdistuu yhteistyötaitoja mittaavan testin pisteisiin. Tosin eivät muidenkaan osioiden pistemäärät täysin tyydytä.

Pyydän oikaisua kesän [vuosi 1999] luokanopettajien koulutuksen valintoihin. Olin hyvin pettynyt valintakokeesta saamiini pistemääriin yleensäkin, mutta verrattuna aiempien luokanopettajien valintakoemenestykseeni. Myös saamani palaute päteviltä ja aktiivisesti itseään jatkokouluttavilta kasvatustalojen ammattilaisilta koskien työkokemustani ja harjoitteluani koulussa on ollut varsin positiivista ja he ovat kannustaneet minua hakeutumaan alalle kokemuksiensa perusteella sekä nähtyään minun työskentelevän koulussa lasten parissa. Olin erittäin pettynyt etenkin yhteistyötaitoja mittaavan kokeen yhteen pisteeseen. Se kuvaa mielestäni, että minun suoritukseni on nähty erittäin heikkona sekä arvioijat ovat pitäneet minua lähes täysin passiivisena ja yhteistyökyvyttömänä. Itse en kokenut olevani passiivinen saatika sitten yhteistyökyvytön. Keskustelimme myös muun ryhmän kanssa yhteistyötaitoja mittaavan kokeen jälkeen ja olimme yksimielisiä siitä, että ryhmämme toimi hyvin yhteen toisen toisiamme täydentäen. Haastattelusta (3.67) ja kirjallisesta tehtävästä (3.50) sain kohtuulliset pisteet, mutta nekään eivät tyydytä minua. Mielestäni pystyin kertomaan ajatuksistani selkeästi ja perustelin näkemykseni varsin hyvin sekä selkeästi.

Mielestäni tuntuukin, ettei OKL arvosta voimakasta orientoitumistani alalle (olenhan suorittanut kasvatustieteen, erityispedagogiikan sekä sosiologian perusopinnot, koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon ja minulla on työkokemusta alalta) ja voimakasta tunnetta kutsumuksesta alalle omalla kohdallani. Mielestäni luokanopettajan ammatti on erittäin kiinnostava, vaikka tiedostankin alan rankkuuden. Haluan työskennellä luokanopettajana lasten parissa ja arvostan tätä ammattia. Olen sitoutunut hyviin arvoihin ja haluaisin viedä niitä eteenpäin ohjaamalla lapsia niiden pariin. Näitä arvoja ovat muun muassa rehellisyys, oikeudenmukaisuus, moraali, ympäristön sekä yksilön kunnioitus, tasa-arvo ja raittius.

(...) Olenkin pohtinut mitä ja millaisia yksilöitä OKL arvostaa? Eikö OKL arvostakaan ahkeraa ja tunnollista työntekoa sekä vahvaa sisäistä kutsumusta alalle? Koen tulleeni väärinymmärretyksi. Tuntuu myös loukkaavalta lukea tuloslistoilta, että valittujen listalla on myös yksilöitä, jotka

tunnustivat keskustellessamme pääsykokeissa, että epäilevät omaa kutsu-  
mustaan luokanopettajan ammattiin. Tämä ei ole ensimmäinen kerta, kun  
tällaisia selkeitä epäilijöitä, joille tämän ammatin suuntautuneisuus ei ole  
vahvaa ja hakeutuminen ei perustu harkitulle reflektiolla, ovat tulleet vali-  
tuiksi. Tällainen turhauttaa ja katkeroittaa sekä vie uskon yhä uudelleen  
valintakokeisiin hakeutumiselta ja joskus tälle kutsumusalalleen pääsylvä.

Toivonkin, että valintakoesuoritukseni otetaan uudelleen käsittelyyn ja saan  
perustellun selvityksen tuloksesta.

Elinan kirjoitus on astetta tiukempi kuin edelliset. Aiempien kirjoitusten  
teemat löytyvät tekstistä, jopa useammin kuin Jaanan ja Tuulan oi-  
kaisupyynnöistä. Heti alussa Elina ilmaisee tyytymättömyytensä valintoihin  
yleisellä tasolla. Sen jälkeen keskusteluun tuodaan aikaisempien valintojen  
menestys ja kasvatusalan ammattilaisten näkemys asiasta:

Olin hyvin pettynyt valintakokeesta saamiini pistemääriin yleensäkin, mutta  
verrattuna aiempien luokanopettajien valintakoemenestykseeni. Myös  
saamani palaute päteviltä ja aktiivisesti itseään jatkokouluttavilta kasva-  
tusalojen ammattilaisilta koskien työkokemustani ja harjoitteluani koulussa  
on ollut varsin positiivista ja he ovat kannustaneet minua hakeutumaan  
alalle kokemuksiensa perusteella sekä nähtyään minun työskentelevän  
koulussa lasten parissa.

Seuraavaksi kirjoittaja yksilöi argumenttinsa: *Olin erittäin pettynyt etenkin  
yhteistyötaitoja mittaavan kokeen yhteen pisteeseen.* Sen jälkeen kirjoittaja kuvaa  
itseään negaation kautta: *Se kuvaa mielestäni, että minun suoritukseni on nähty  
erittäin heikkona sekä arvioijat ovat pitäneet minua lähes täysin passiivisena ja  
yhteistyökyvyttömänä.* Tässä kirjoituksessa mukaan tulevat jälleen toiset  
pyrkijät: *Keskustelimme myös muun ryhmän kanssa yhteistyötaitoja mittaavan  
kokeen jälkeen ja olimme yksimielisiä siitä, että ryhmämme toimii hyvin yhteen  
toinen toisiamme täydentäen.* Seuraavassa kappaleessa pyrkijä kertoo vahvas-  
ta motivaatiostaan ja siitä, mitä on tehnyt välivuosien ajan: *olenhan suoritta-  
nut kasvatustieteen, erityispedagogiikan sekä sosiologian perusopinnot, koulun-  
käyntiavustajan ammattitutkinnon ja minulla on työkokemusta alalta.* Samassa  
kappaleessa tuodaan hyvin suorasti julki oma persoona: *Olen sitoutunut  
hyviin arvoihin ja haluaisin viedä niitä eteenpäin ohjaamalla lapsia niiden pariin.  
Näitä arvoja ovat muun muassa rehellisyys, oikeudenmukaisuus, moraali, ympäris-  
tön sekä yksilön kunnioitus, tasa-arvo ja raittius.* Seuraava kappale jatkaa  
edelleen omaa persoonan erityislaadun esiintuomista: *Eikö OKL arvostakaan  
ahkeraa ja tunnollista työntekoa sekä vahvaa sisäistä kutsumusta alalle?* Samassa  
kappaleessa tuodaan esille jälleen toiset pyrkijät negaation kautta:

Tuntuu myös loukkaavalta lukea tuloslistoilta, että valittujen listalla on myös  
yksilöitä, jotka tunnustivat keskustellessamme pääsykokeissa, että epäilevät  
omaa kutsumustaan luokanopettajan ammattiin. Tämä ei ole ensimmäinen  
kerta, kun tällaisia selkeitä epäilijöitä, joille tämän ammatin suuntautunei-



suus ei ole vahvaa ja hakeutuminen ei perustu harkitulle reflektiolle, ovat tulleet valituiksi. Tällainen turhauttaa ja katkeroittaa sekä vie uskon yhä uudelleen valintakokeisiin hakeutumiselta ja joskus tälle kutsumusalalleen pääsystä.

Seuraavassa Taijan oikaisupyyntö. Kritiikki kohdistuu tässä kirjoituksessa haastatteluun.

Hain luokanopettajakoulutukseen nyt kolmannen kerran enkä voi ymmärtää missä on vika kun en päässyt opiskelemaan. En voi ymmärtää miksi sain näin alhaiset pisteet. Erityisesti haastattelun pisteet ihmetyttää.[...] Ensin olin koulunkäyntiavustajana ja hain OKL:ään, enkä päässyt. Seuraavan kerran tein samassa koulussa opettajien sijaisuuksia sekä olin ATK -kouluttajana. [...] Olen todella ymmällä haastatteluni pisteistä. Niinkuin monet muutkin. Työkaverini, opettajat joita paremmin tunnen. Olen luonteeltani rauhallinen, järjestelmällinen, hyvät elämänarvot omaava [...] en polta enkä käytä alkoholia. Haastattelussa oli sama henkilö ku edellis vuonnakin minulla oli, se oli mielestäni aika tyhmää. Sama henkilö kahtena vuonna päättämässä minun elämänculustani.

Samat elementit ovat löydettävissä jälleen tästä kirjoituksesta. Ensin määritellään tilanne yleensä: *Hain luokanopettajakoulutukseen nyt kolmannen kerran enkä voi ymmärtää missä on vika kun en päässyt opiskelemaan.* Oikaisupyyntön tarkentaminen tuodaan julki seuraavassa vaiheessa: *Erityisesti haastattelun pisteet ihmetyttää.* Samaa aikaan kirjoittaja mainitsee välivuosien tekemisensä: *Ensin olin koulunkäyntiavustajana ja hain OKL:ään, enkä päässyt. Seuraavan kerran tein samassa koulussa opettajien sijaisuuksia sekä olin ATK -kouluttajana.* Jälleen esiintyy tuttu rakenne eli kerrotaan ammattikasvattajien näkemys itsestä: *Olen todella ymmällä haastatteluni pisteistä. Niinkuin monet muutkin. Työkaverini, opettajat joita paremmin tunnen.* Sen jälkeen kirjoittaja esittelee omaa persoonaansa: *Olen luonteeltani rauhallinen, järjestelmällinen, hyvät elämänarvot omaava [...] en polta enkä käytä alkoholia.* Viimeisenä tuodaan esille yksilöity moite valinnoista: *Haastattelussa oli sama henkilö ku edellis vuonnakin minulla oli, se oli mielestäni aika tyhmää. Sama henkilö kahtena vuonna päättämässä minun elämänculustani.*

Seuraavassa Sannan oikaisupyyntökirjoitus.

Haettuni jo neljättä kertaa kyseiseen koulutukseen ja saadessani edelleen kielteisen päätöksen, jäin miettimään missä vika ja kuinka monta kertaa minun on haettava päästäkseni opiskelemaan toiveammattiini eli luokanopettajaksi. Tuntuu, että turhaan kuluu hyviä opiskelu- ja työvuosia yksi toisensa perään odotellessani pääsyä koulutukseen, josta aina jään osattomaksi. Motivaatiota opiskeluun ja kykyä alalle minulta kyllä löytyy: kasvatustieteen approbatur on suoritettu kuten myös muita yliopistollisia opintoja. Olen myös jatkuvasti tehnyt opettajan sijaisuuksia eri luokka-asteilla, tänä

vuonna erityisesti ala-asteella [...] Sijaisuuksien ja lukemattomien valintahakukirjojen ja ammattikuvauksien tutkimisen jälkeen olen saanut sisäisen varmuuden, että juuri tämä ala on “se mun juttu”. Päätöksentekoprosessiini on tietysti myös vaikuttanut myös se, että työ tapahtuu lasten parissa ja on erittäin haastavaa, monipuolista ja itsensä kehittämisen mahdollisuudet ovat loputtomat. Myös harrastukseni musiikin, liikunnan, käsitöiden ja partiotoiminnan parissa ovat ohjanneet valintaani tähän ammattiin.

Pyydän siis, että käsittelette uudelleen anomukseni koskien opiskeluoikeutta luokanopettajien koulutukseen.

Tämä kirjoitus poikkeaa rakenteeltaan jonkin verran aikaisemmista, mutta samojakin elementtejä löytyy kuin edeltävistä kirjoituksista. Kirjoittaja ei niinkään yksilöi oikaisupyyntönsä syytä. Alku on jopa eräänlaista vuodastusta ja turhautuneen ihmisen yritystä saada aikaan muutos valinnoissa. Kyseessä on myös eräällä tavalla motivaation julki tuominen, vaikka kirjoittaja ei sitä suoraan sanokaan: *Haettuni jo neljättä kertaa kyseiseen koulu-tukseen. Pyrkijä tuo motivaationsa esiin myös konkreettisemmin: Motivaatiota opiskeluun ja kykyjä alalle minulta kyllä löytyy: kasvatustieteen approbatur on suoritettu kuten myös muita yliopistollisia opintoja. Olen myös jatkuvasti tehnyt opettajan sijaisuuksia eri luokka-asteilla, tänä vuonna erityisesti ala-asteella. Pyrkijä haluaa vielä korostaa omaa ammatillista reflektiota: Sijaisuuksien ja lukemattomien valintahakukirjojen ja ammattikuvauksien tutkimisen jälkeen olen saanut sisäisen varmuuden, että juuri tämä ala on “se mun juttu”. Muista poiketen hän ei kerro persoonastaan suoraan mutta harrastuksien kautta linkittää itsensä sopivaksi luokanopettajan työhön: Myös harrastukseni musiikin, liikunnan, käsitöiden ja partiotoiminnan parissa ovat ohjanneet valintaani tähän ammattiin.*

## Mitä kirjoitukset meille kertovat?

### Yleisesti

Näiden kirjoitusten perusteella ei voida tietenkään sanoa, että oikaisupyyntöjen esittäjien kokemus valinnoista olisi todennettavissa oikeaksi ja että heidät olisi pitänyt valita koulutukseen valituksensa jälkeen. Heidän kokemuksensa on tosi heille itselleen. Tässä mielessä lähestymistapani on luonteeltaan hypoteettinen. Nämä kuvaukset ovat meille arvokkaita monessa mielessä. Ne paikantavat niitä valintojen kohtia, joissa pyrkijä katsoo tulleen väärin ymmärretyksi tai kohdelluksi. Näiden pyrkijöiden kokemusten kautta valitsijoiden silmät saattavat avautua uudella tavalla, joten niillä kokemuksilla on jotain annettavaa myös valintoja käytännössä suun-

nitteleville ja toteuttaville. Tietysti kirjoituksia pitää ymmärtää myös pyrkijöiden viimeisenä oljenkortena päästä sisälle, joskin Jaana jo kirjoituksessaan tietää oikaisupyynnön olemattomat mahdollisuudet muuttaa valintaa.

Kaksi viimeistä oikaisupyyntöä hakevat syytä hylkäämiseen kyselevään sävyyn, melkein samoin sanoin: *enkä voi ymmärtää missä on vika kun en päässyt opiskelemaan* (Taija) ja *jäin miettimään missä vika* (Sanna). Omassa toiminnassa ei nähdä syytä, ja jopa yllätetään valintakokeen jonkin osan heikosta tuloksesta. Kaiken kaikkiaan minua hämmästytti kirjoitusten rakenteen samankaltaisuus. Siitä sen sijaan en hämmästynyt, että moitteet koskivat lähes poikkeuksetta haastattelua ja yhteistyötaitoja mittaavia osioita. Nämä ovat jäänteitä opettajan ammatin historiallisesti syntyneistä uskomuksista (Räihä 2000ab; Karjalainen 1991): opettajaksi synnyttään eikä kasveta. Haastattelun ja yhteistyötaitoja mittaavan osion epäonnistuttua "synnynnäisyys"-uskomus joutuu koetukselle.

Sekään ei ihmetytä, että kaikki kirjoitukset ovat naisten laatimia. Opettajakunta naisistuu yhä enemmän, ja tämä tendenssi näkyy myös oikaisupyynnöissä. Julkinen keskustelu miesten vähyydestä opettajakunnassa ja opettajaksi opiskelevien joukossa asettaa miehen valintaprosessissa erilaiseen asemaan. *On pula miehistä ja et päässyt* -toteamukset voisivat olla tyypillisiä, kun mies ilmoittaa koulutukseen pääsemättömyydestään. Tällöin ainakin miesten laatimat oikaisupyynnot tuntuisivat vähemmän luontevilta. Mahdollisesta pääsemättömyydestä kaikei vaietaan miesten joukossa.

Miesten oikaisupyyntöjä tai niiden puuttumista voidaan tarkastella myös valta-asetelman kautta (ks. Eräsaari 1995, 193 - 196; Tannen 1991, 62). Hierarkkisissa suhteissa se, jolla on valtaa, asettuu portaikossa ylemmälle askelmalle eli ikään kuin vastaajan asemaan. Valintakokeiden kohdalla instituutio on ylemmällä ja pyrkijä vastaavasti alemmalla portaalla. Eräsaaren ja Tannenin mukaan miehet mieltävät maailman rakentuvan hierarkisesti, ja he kokevat itsenäisyytensä ja riipumattomuutensa uhatuksi asettuessaan kysyjän asemaan eli portaikossa alemmalle tasolle. Naisten maailma vastaavasti rakentuu horisontaalisesti. Näin ollen naiset eivät miellä kysymistä alempana olemiseksi. Eräsaaren mukaan naiset eivät ole yhtä "sensitiivisiä" tai herkkiä kysymyksiin liittyville valta-asetelmille kuin miehet.<sup>10</sup> Naisten laatimat oikaisupyynnot tai kyselyt valintakokeiden perään tulevat ymmärrettäviksi myös tämän näkökulman kautta. Mies kokisi asemaansa uhatuksi oikaisupyynnön jättämisen myötä.

<sup>10</sup> Eräsaari (1995) tutki miesten ja naisten käyttäytymistä eri virastoissa kuten esimerkiksi työvoimatoimistoissa ja sosiaalitoimistoissa. Hän havaitsi miesten ja naisten välisessä toiminannassa ja puheessa eroja monin kohdin. Työvoimatoimiston miesasiakas yritti esimerkiksi mahdollisimman nopeasti saada virkailijan kyselijän rooliin kun taas naisasiakas toimi itse kyselijänä. Tämä toiminta on Eräsaaren mukaan seurausta historiallisista syistä. Kysyjä on vastaajaa ylempiarvoinen ja mies haluaa palauttaa tämän asetelman mikäli mahdollista.

Epäoikeudenmukaisuutta on koettu monessa suhteessa, ja se halutaan tuoda julki tavalla taikka toisella. Ketään ei henkilöinä varsinaisesti moitita vaan puhutaan yleisellä tasolla valitsijoista, muista hakijoista ja työtovereista. Tässä mielessä kirjoitukset liikkuvat yleisellä tasolla. Oma itse esitetään aivan ymmärrettävästi myönteisessä sävyssä lisättynä vielä muiden ihmisten myönteisillä maininnoilla. Epäoikeudenmukaisuus tulee ilmi esimerkiksi saadun opettajakokemuspalauteen kautta.

Epäoikeudenmukaisuutta koetaan monilla dimensioilla. Ensinnäkin epäoikeudenmukaista kohtelua koetaan *suhteessa toisiin ihmisiin*. Ristiriitoja herättävät 1) opettajakokemuksen ja kollegoiden myönteisen kannan vähäinen merkitys ja 2) epäkelpojen ja motivoitumattomien hakijoiden koulutukseen pääseminen. Toisaalta epäoikeudenmukaisuuskokemukset kohdistuvat *suorasti hakijaan itse*. Tällöin pyrkijä kokee, että 3) oma opettajapersoonana on kyseenalaistettu. Toisaalta 4) hakijan itsensä mielessä oleva oikea opettajakuva tai ideaaliopettajana oleminen jää merkityksettömäksi. Kolmantena epäoikeudenmukaisuuskokemukset liittyvät *itse valintoihin*. Tällaisia ovat muun muassa 5) syytökset valinnan mielivaltaisuudesta ja 6) syytökset siitä, että samat valitsijat sattuvat samalle hakijalle peräkkäisinä vuosina. Seuraavassa näistä tarkemmin.

### **Palaute toiminnastani on ollut myönteistä: miten tässä näin kävi?**

Kirjoituksissa on luettavissa pyrkijöiden kokema ristiriita, mikä ilmenee eletyn ja koetun, esimerkiksi opettajakokemuksesta saadun kollegapalauteen ja valinnoissa mitatun persoonan välillä. Opettajakokemukset kertovat pyrkijöille työssä pärjäämisestä, ja valinnat vastaavasti ilmaisevat aivan toista. Tilanne on pyrkijän kannalta hyvin ristiriitainen. Jos haastattelutilanteet ovat aivan yhtenevät ja samansisältöiset molemmille hakijaryhmille - opettajakokemusta vailla oleville ja sitä hankkineille - ne eivät välttämättä kohtelee kaikkia oikeudenmukaisesti. Noviisi joutuu miettimään ammatinvalinta-asioita mielikuvien ja omien koulukokemustensa kautta, kun taas opettajakokemusta hankkinut pohtii asioita lisäksi kokemansa opettajan työn valossa. Jääkö opettajankoulutuslaitoksissa tällaiselle samastamisen periaatteelle rakennettu valintaprosessi vaillinaiseksi? Jääkö käyttämättä jokin hyöty, joka saataisiin aikaan ottamalla huomioon pyrkijöiden erilaiset taustat? Riittääkö 15 minuutin haastattelu saamaan selville vaikkapa kahden vuoden opettajakokemuksen merkityksen? Sinänsä on ymmärrettävää, että myönteisiä opettajakokemuksia esitellään oikaisupyynnöissä näinkin runsaasti.

Eletyn ja koetun ristiriitaa tuodaan julki myös vetoamalla auktoriteetteihin. Kirjoituksissa vedotaan kasvatustieteen auktoriteetteihin, eikä kehen tahansa, vaan jatkokoulutushalukkaisiin kasvatustieteen ammattilaisiin, kuten Elina kirjoittaa. Vedotaan siis siihen ryhmään, jota opettajankouluttajat itse

edustavat. Jatkokoulutushalukkaisiin ihmisiin me liitämme helposti dynaamisuuden ja uuden etsimisen. Tällaisen vastakohta on rutinoitunut ihminen. Sellainen ei ole käypää valuuttaa tässä oikaisunhakuprosessissa (vrt. Räihä 2001, 11 - 40).

### **Olen hankkinut opettajakokemusta ja opiskellut kasvatustiedettä: olen siis motivoitunut**

Pyrkijät haluavat luoda itsestään hyvin aktiivisen kuvan: he kertovat suorittaneensa yleensä yliopisto-opintoja ja työskennelleensä opettajan tehtävissä. Huomattavaa on, että kukaan ei ole vain matkustellut ja kerännyt elämäkokemuksia. Protestanttisen etiikan työmoraali vivahtaa tavan takaa kirjoituksissa. Molemmilla viittauksilla - sekä opiskelulla että työelämällä - pyrkijät haluavat tuoda esiin motivaationsa voimakkuuden mutta myös kelpoisuuden yliopisto-opiskeluun. Epäoikeudenmukaisuutta koetaan siis suhteessa oman motivaation voimakkuuteen. Pyrkijät kokevat, ettei sillä ole ollut mitään merkitystä valintaprosessissa.

### **Koulutukseen pääsi moni vähemmän motivoitunut**

Entäpä kertomukset siitä, että joku kertoo olevansa vähemmän motivoitunut mutta pääsee silti koulutukseen? Kysymyksessä on valmistautuminen mahdolliseen hylätyksi tulemiseen. Todellisesta motivaatiosta tällainen ei mielestäni kerro. Se on pyrkijöiden välistä peliä, taktikointia. Pyrkijöiden välisissä keskusteluissa epämotivoituneeksi julistautuminen mahdollistaa kasvojen säilyttämisen hylkäämistilanteessa. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävissä myös se, että oikaisupyynnöt ovat pääosin naisten laatimia. Mies säilyttää kasvonsa, kun ei huutele perään.

### **Valitan vain haastattelusta ja yhteistyötaitoja mittaavasta testistä: persoonaani on kohdeltu kaltoin**

Valitukset kohdistuivat selvästi valintojen persoonaa mittaaviin osioihin, jollaisia haastattelu ja yhteistyötaitoja mittaava testi luonteeltaan ovat. Mielenkiintoista tässä on se, että juuri haastattelua pidetään jossain määrin jopa kaikkein epäluotettavimpana mittarina (Kosonen 1999, 16). Valituksissa asia kuitenkin tulee esille erikoisella ja ikään kuin vastakkaisella tavalla. Siihen luotetaan ja ei luoteta. Ensinnäkin haastattelupisteiden jäädessä toivottua pienemmiksi itse haastattelua metodina ei moitita vaan moititaan epäsuorasti haastattelihoita, kuten Tuulan laatimassa oikaisupyynnössä.

Valintakokeissa olen aina kokenut haastattelutilanteet itselleni miellyttäväksi ja vahvimiksi puoleksini. Käsitystä asiasta ovat tukeneet myös eri alojen valinta-kokeiden haastatteluista saamani pistemäärät. Myös aiemmat luokanopettajan valintakokeiden haastattelut ovat menneet huomattavasti tämän vuotista (vuosi 1999 PR) paremmin. Pistemäärä tämän vuoden haastattelusta oli todellinen yllätys.

Yhteistyötaitoja mittaavan testin ja haastattelun epäonnistuminen koetaan kaikkein rankimmaksi: se on samalla opettajan ammatin yhden keskeisen tekijän, persoonan, arviointia. Tällainen oikeastaan nakertaa pohjaa hakijan mahdolliselta opettajan työltä. Kirjoituksissa tuodaan myös oman persoonan sopivuutta esille konkreettisemmin kuin välillisesti valintaosioiden kautta.

### **Minulla on opettajan ominaisuudet ja persoona**

Kirjoittajat mainitsevat monin tavoin oman persoonansa opettajamaisuuden. Jaana kertoo vastanneensa kysymyksiin rehellisesti ja avoimesti. Rehellisyys ja avoimuus ovat samalla opettajalta toivottavia ominaisuuksia. Hän ihmetteleekin sitä, miten oma persoona voi muuttua yhden vuoden aikana niin paljon kuin suuri pistemäärän muutos antaisi olettaa. Tuula ei yhtä suorasti korosta omaa sopivuuttaan mutta jollain tavalla mainostaa itseään sosiaalisena ja helposti lähestyttävänä ihmisenä: *valintakokeissa olen aina kokenut haastattelutilanteet itselleni miellyttäväksi ja vahvimiksi puoliksiini*. Elina tuo kaikkein voimakkaimmin esille opettajalta vaadittavat persoonalliset piirteet: *olen sitoutunut hyviin arvoihin ja haluaisin viedä niitä eteenpäin ohjaamalla lapsia niiden pariin. Näitä arvoja ovat muun muassa rehellisyys, oikeudenmukaisuus, moraali, ympäristön sekä yksilön kunnioitus, tasa-arvo ja raittius*. Hän jatkaa vielä mainitsemalla oman persoonansa sopivuuden toisessakin yhteydessä: *Olenkin pohtinut mitä ja millaisia yksilöitä OKL arvostaa? Eikö OKL arvostakaan ahkeraa ja tunnollista työntekeä ...* Taija esittelee omia hyviksi katsomiaan opettajalle sopivia piirteitä maltillisemmin: *Olen luonteeltani rauhallinen, järjestelmällinen, hyvät elämänarvot omaava...en polta enkä käytä alkoholia*. Sanna linkittää oman persoonansa sopivuuden harrastustensa kautta: *Myös harrastukseni musiikin, liikunnan, käsitöiden ja partiotoiminnan parissa ovat ohjanneet valintaani tähän ammattiin*.

Jokainen pyrkijä jollakin tavalla sanoo sen, mitä he olettavat opettajalta vaadittavan. Nämä ovat tietenkin oletuksia tai uskomuksia siitä, millainen opettajan pitää olla. Epäoikeudenmukaisuuskokemus syntyy siitä, että kokee omaavansa opettajalta vaadittavia persoonallisuuden piirteitä. Miksi en siis pääse -ajatus tulee ymmärrettäväksi tätä taustaa vasten.

## Mitä kirjoituksista jää käteen?

Mikä mielikuva lukijalle jää näistä oikaisupyyntöteksteistä? Väkisinkin tulee mieleen, että nämä tekstit kertovat ainakin osin vanhahkosta opettajakuvasta. Kirjoitukset ovat osin jopa naiiveja: *ryhmämme oli kokonaisuudessaan hyvä* -tyyliset kirjoitukset ovat esimerkki tällaisesta. Toisaalta oikaisupyynnön laatijat ovat mainioita esimerkkejä siitä, että opettajauskomukset istuvat hyvin lujassa. Näin ajatellen vain Jaanan argumentti valintojen mielivaltaisuudesta tuntuu perustellulta. Taijan argumentti hänelle sattuneista samoista valitsijoista peräkkäisinä vuosina on myös miettimisen paikka.

Toisten kohdalla jään jopa kysymään, jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa, kun eivät antaneet riittävästi pisteitä. Intuitiivisen näkemyksen tai hiljaisen tiedon varassa valitsijoille on kaiketi jäänyt mielikuva Tuulan, Elinan, Taijan ja Sannan kouluttamattomuudesta. Itse asiassa on jopa niin, että tästä joukosta ainoastaan Jaana on päässyt sittemmin luokanopettajakoulutukseen. Hänen kirjoituksensa oli luonteeltaan erilainen: se kritisoi valintoja liiallisesta subjektiivisuudesta eikä sortunut ylimalkaiseen ihmetteilyyn omasta pääsemättömyydestään.

Entäpä Elinan vetoaminen toisiin vähemmän motivoituneisiin pyrkijöihin? Olettaisi hänen tietävän, että kysymyksessä on sekä pyrkijöiden välinen peli että peli myös itsensä kanssa. Voisiko jopa sanoa, että Elinalla ei ole taipumusta sosiaaliseen herkkyyteen? Meidän on helppo muistaa koulu-aikaiset keskustelumme kokeiden lähellä. Osa meistä kertoi juuri ja juuri avanneensa tenttikirjat. Sen lisäksi koeaihe ei ollut edes kiinnostava. Harvempi meistä kertoi lukeneensa pitkät tovit. Ei ollut tapana sanoa olevansa motivoitunut; tosin muutamille se sallittiin ja pidettiin jopa itsestään selvänä. Epäonnistuminen tällaisen vähättelyn jälkeen tuntui helpommalta kavereiden kesken, mutta omaa itseä se ei välttämättä helpottanut. Omat tavoitteethan saattoivat olla huomattavan paljon korkeammalla kuin kokeesta saatu numero ilmoitti. Kaiken kaikkiaan tämä tarkoittaa pyrkijöiden välisissä keskusteluissa sitä, että motivoitumattomaksi julistautuminen ei tee kenestäkään motivoitumatonta. Se on vain osa selviytymisstrategiaa. Motivoitumattomuus pitää ilmaista juuri kilpahakijalle ei arvioijalle.

Elinan toinenkin kommentti tuntuu mielenkiintoiselta. Hän kertoi ryhmäläisten keskustelleen omasta yhteistoiminnastaan ja olleen sangen tyytyväisiä aikaansaannokseensa. Tällaisessa keskustelussa ei vain ole tapana sanoa, että ryhmämme ei ollut hyvä ja toimiva. Ihminen pyrkii keskusteluissaan pitämään yllä pintatason konsensusta, ja mainitsemalla vaikkapa ryhmän toimimattomuudesta tai teennäisyydestä olisi juuri rikkonut tätä konsensusta. Sosiaalinen kontrolli rajoittaa ja mahdollistaa siis tietyt keskustelut.



## Opettajan ammattia koskevat uskomukset

Uskomukset opettajan ammatin olemuksesta ja sopivasta opettajapersoonasta ovat hyvin syvälle juurtuneita. Uskomuksiin liittyy usein tunnelatausta, ja ne ovat täten tietoon verrattuna paljon pysyvämpiä ja niitä on myös vaikea muuttaa (Sahlberg 1996, 95 - 97). Osa esimerkiksi opettajauskomuksista on muodostunut jopa myyttisiksi. Myytti voidaan ymmärtää usemman uskomuksen muodostamaksi kokonaisuudeksi eli uskomusjärjestelmäksi. Combs (1979, 1 - 5) antaa teoksessaan *Myths in education* myynteille viisi ominaisuutta:

1. ne ovat yleisiä (itsestäänselvyyksiä)
2. ne ilmenevät usein dikotomioina
3. ne sisältävät joskus totuuden siemenen
4. ne oikeuttavat tietäntyyllisen käyttäytymisen
5. ne usein myös institutionaalistuvat.

Sigel (1985, 348 - 350) määrittelee uskomusta vertaamalla sitä tietoon. Aivan kuten myytti niin uskomuskin on tietyllä tavalla kaiken kattava, vaikka sen todenperäisyydestä ei ole näyttöä. Tiedon yksi keskeinen kriteeri on totuus. Mutta uskomukset tai myytit ohjaavat ihmisten toimintaa riippumatta siitä, ovatko ne totta vai vain totuuden siemeniä. Ne luovat myös yhteisyyttä ja pitävät sitä edelleen yllä. Tärkeää ei tässä tapauksessa ole se, ovatko uskomukset totta, vaan kuten Moilanen (2001, 68) sanoo, tärkeämpää on, että niistä ollaan yhtä mieltä. Moilanen mainitsee tästä esi-merkkinä myytin suomalaisten yliverlaisesta rehellisyydestä. Tätähän ei ole näytetty toteen, mutta sen kautta itsetuntonme nousee ja yhteisöllisyyden kokemuksemme kasvaa.

Brizman (1986, 442 - 456) nimittää edellä kuvattua uskomuksen ohjausvoimaa sosiaaliseksi voimaksi. Nämä voimat ohjaavat esimerkiksi opettajaopiskelijan opetusharjoittelua. Brizmanin mukaan opiskelijat olisi saatava tietoisiksi näistä sosiaalista, piiloisista voimista, rakenteista. Näin niistä tulisi osin opiskelijoiden kontrolloitavia, mikä saisi aikaan sen, että ne eivät kontrolloisi opiskelijoita. Opettajuuden myytit tai uskomukset ovat voimakkaita, koska meillä jokaisella on kokemusta opettajan työstä oppilaana olemisen kautta. Kouluaika on mitä otollisinta aikaa nuorten ihmisten opettajakäsitysten muovautumiseen (ks. Britzman 1986, 443).

Oppilaat näkevät opettajan luokassa tapahtuvan toiminnan mutta eivät näe toiminnan taakse. Opettajan toiminnan takana olevat myyttiset piirteet jäävät tavoittamatta, aivan kuten Bradley ym. (2000, 1 - 3) asiasta kirjoittavat. Heidän mukaansa myytti sanana menee pelkän kuvauksen tasolta selityksen tasolle: se ei ainoastaan kerro, *miten* asiat ovat muuttuneet vaan myös sen *miksi* ne ovat muuttuneet. Edelleen heidän näkemyksensä mukaan

myyteillä on kaksoismerkitys. Ne ovat syntyneet organisaation sisällä ja ovat siellä myös käytössä. Mutta myyteillä on organisaatiossa myös tehtävää, koska niillä on vaikutus organisaation tulevaan kehitykseen. Miksi näin? Koska ihmiset uskovat myytteihin helposti ja laajasti ja näin käyttävät niitä toimintansa ja päätöksentekonsa pohjana.

Opettajauskomusten lisäksi myös äitiyteen liittyy vahvoja uskomuksia - osin varmaan samasta syystä: näemme molemmat koko ajan toiminnassa eli ne ovat meille arkipäivää. Emme kuitenkaan lapsena pysty näkemään äitiyttä emmekä opettajuutta ohjaavia sosiaalisia voimia. Äitiyteen liittyviä uskomuksia (Katvala 2001, 25 - 31) ovat muun muassa seuraavat: *äiti on kodin sydän, äiti on lapselle tärkein, kunnon äidin pitää olla kotona ja leipoa pullaa, oma äiti hoitaa lapsensa kaikkein parhaiten, äiti on uupumaton, äidin tulee uhrautua*. Uskomukset ovat syvässä, ja voi hyvin kuvitella, kuinka monille äideille ne ovat olleet totta. Äitiyden uskomuksia vastaan on myös taisteltu, mutta niiden jatkuva esiintyminen ihmisten arkipäivässä kertoo niiden sitkeydestä. On helppo kuvitella, miltä tällaisia uskomuksia vastaan kamppaileminen tuntuu. Kukaan yksilö ei varsinaisesti sano, miten meidän pitää toimia, vaan kollektiivinen subjekti (ts. sosiaalinen kontrolli) määrittää rajat toiminnallemme.

Myös kasvatukseen liittyviä uskomuksia on monia, kuten esimerkiksi seuraavat: *lapsi on kodin peili, ei lapsia voi kasvattaa, ne kasvavat itsestään, oma esimerkki on kasvatuksen kulmakivi* (Kemppainen 2001, 28). Kemppainen toteaa edelleen lasten kasvatuksesta saman, mikä analogiana pätee myös opettajauskomuksiin. "Mikäli vanhemmat eivät pysty sovittamaan omaa toimintaansa uskomusten välittämään malliin, voi seurauksena olla erilaisia ristiriitoja ja riittämättömyyden tunteita" (Kemppainen 2001, 28). Ristiriitojahan edellä olevat oikaisupyynnöt myös kuvasivat. Pyrkijöiden omaksuma uskomus opettajan ammatista ei saanut vastakaikua, ja seurauksena oli ristiriitainen kokemus, joka huipentui oikaisupyynnönä.

Opettajauskomuksilla on monenlaisia vaikutuksia. Ensinnäkin ne ohjaavat jo työssä olevien opettajien toimintaa. Tämän on muun muassa Karjalainen (1991) osoittanut opettajien ja rehtorien välistä vuorovaikutusta tutkiessaan (vrt. Brizman 1986 ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan välinen vuorovaikutus). Opettajien ammattikunnalla on oma uskomuksensa, myyttinen opettajakuva, kuten Karjalainen ilmaisee. Toiseksi ne ohjaavat opettajaksi haluavien käyttäytymistä (esim. Räihä 2000ab; 2001). Näkemyseni mukaan valintakokeissa hylätyksi tulleiden puheet opettajankoulutuslaitosten valinnoista ovat itse asiassa puhetta opettajan työstä ja persoonasta.

Palataan oikaisupyyntökirjoitelmiin. Kaksi niistä sisältää selvästi omaan itseen ja elämäntapaan liittyvän opettajauskomuksen: Elinan maininnat sitoutumisesta hyviin arvoihin ja raittiuteen ja Taijan vastaavat toteamiset. Sanna puolestaan lähestyy asiaa stereotyyppisen opettajakuvan kautta:

*harrastan musiikkia, liikuntaa, käsitöitä ja partiotoimintaa.* En sano, että nämä ovat vääriä ja huonona pidettäviä opettajaominaisuuksia, mutta ne ovat hyvin perinteisen oloisia. Toisin sanoen niiden harrastamisesta ei ainakaan ole pahemmin haittaa opettajan työssä. Mutta haittaa voi aiheuttaa harrastusten takana oleva hyvin stereotyyppinen opettajakuva. Lähinnä tarkoitan sitä, että mitä kauempana käsitys opettajuudesta on todellisuudesta tai nykypäivästä, sitä kovempaa sen rikkoutuminen on joko koulutuksen aikana tai myöhemmin työssä.

Näin kirjoitelma-analyysien perusteella voisi sanoa, että tällaisia käsityksiä omaavien opiskelijoiden koulutettavuus voi olla huonommin toteutettavissa. Miksi siis vedota oikaisupyynnössään perinteeseen, kun voisi yhtä hyvin vedota johonkin tuoreempaan? Ehkäpä siksi, että opettajauskomus on hyvin syvälle juurtunut: lisäksi se on heille totta. Dynaamisemman ja kenties modernimman opettajakuvan paljastaminen voisi olla vaikuttavampaa, mutta jos ei omistakaan sellaista? Täten voisi ajatella, että pyrkijän opettajakuvaa olisi syytä jollain tapaa koetella valinnoissa.

Opettajankoulutuslaitokset pyrkivät uudistamaan - tiedostaen tai tiedostamattaan - opettajakuvaa nopeammassa tahdissa kuin se muuttuu kansan syvissä riveissä?<sup>11</sup> Käsitys opettajamaisuudesta on kuitenkin hyvin syvässä, minkä olen myös pitämälläni luennoilla huomannut. Olen kysynyt useampana vuonna ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta, kuinka monelle on sanottu, että he ovat ihan opettajan oloisia ja näköisiä. Yleensä puolet nostaa kätensä, mutta silti he näyttävät minun silmiini niin erilaisilta, vaikka ovat kaikki "opettajamaisia". Näin katsottuna on ymmärrettävää, että saamme edellä esitettyjen kaltaisia, osin kiukkuisia oikaisupyyntöjä.

## Intuitio

Jos oletetaan niin, että valitsijat ovat onnistuneet muiden oikaisupyynnön tehneiden hylkäämisessä paitsi Jaanan, ja syynä hylkäämiseen ovat olleet juuri edellisten kaltaiset syvät opettajauskomukset, voidaan seuraavassa tarkastella niitä keinoja ja mahdollisuuksia, joilla vanhakantaiset uskomukset saadaan näkyviin. Aikaisempien tutkimusteni (esim. Räihä 1999, 11 -

<sup>11</sup> Olen myöhemmin haastatellut Jaanaa edelleen valintoihin liittyvissä pohdinnoissa, ja hänen viestinsä oli, ettei saa olla liian tietoinen uudemmas opettajuudesta. Hänen näkemyksensä mukaan haastatteluissa kannattaa välttää esimerkiksi lapsilähtöisen opetuksen tai konstruktivistisen oppimiskäsityksen mainintaa. Sen sijaan on suotavaa esittää vihjeitä, että toimii ja ajattelee, kuten mainitut käsitykset edellyttävät. Onko siis niin, että noviisin on käytettävä käytännön termejä? Valitsijalle on ikään kuin jätettävä teoreettisen käsitteen - esimerkiksi konstruktivismin - yksinoikeus ja oivaltamisen mahdollisuus.

38) perusteella näen valintatilanteen sellaisena, että pyrkijöiden kertomukset itse valintatilanteessa ovat hyvin homogeenisia. Kaikki kertovat hyvistä asioista ja välttävät vähemmän hyviä. Esimerkiksi opettajan rooli ohjaajana korostuu pyrkijöiden haastattelukertomuksissa. Tämän valossa epäilen, että mainintoja raittiudesta ja muista vastaavista ei keskusteluissa tule esiin. Miten siis nähdä "todellinen" opettajakuva, mikä paljastuu vain esimerkiksi edellisten kaltaisissa kirjoitelmissa?

Tuula Laeksen tämän tutkimusraportin artikkelissa *Opettajaksi ja sotilaaksi pyrkivät miehet psykometrisessä vertailussa* käsitellään tarkemmin sitä, mitä intuitio merkitsee. Laes tarkastelee intuitiota Eric Bernen (1949) kautta, joka eritteli henkilöarvioinnissa neljä tasoa (ks. Laeksen artikkeli). Opettajankoulutuksen valintojen kannalta mielenkiintoisin on taso 3: *Primaarinen alitajuinen arviointi tapahtuu tiedostamattomien, aistimiskynnyksen alapuolelle jäävien vihjeiden perusteella. Vihjeet eivät ehkä koskaan tule tiedostetuiksi, ne saattavat olla esimerkiksi hajuvihjeitä*. Laeksen mukaan tällainen on luonteeltaan aavistuksen omaista toimintaa, "kuuntelemista kolmannella korvalla".

Intuitio ymmärretään eräänlaiseksi kokemuksesta syntyneeksi tiedoksi, jota on vaikea pukea sanoiksi. Arkikielessä puhumme monesti sielujen sympatiasta tarkoittaen sillä sitä, että joku tai jokin tuntuu vain hyvältä ja oikealta. Elämänkumppanin valinta tapahtunee monesti tältä perustalta. *Siinä oli jotain, en oikein osaa sanoa* -vastaus lienee tyypillinen, kun kysytään rakastumisen syitä. Näin ajatellen tässäkin tapahtumassa on kyse intuitiosta.

Kasvatustieteessä nojataan monesti Polanyin (1958) käsitteeseen *tacit knowledge*. Sitä voisi nimittää myös praktiseksi tiedoksi (ks. Moilanen 2001, 70 - 74). Tämä tieto ei ole pelkästään käsitteellistä tietoa. Moilanen esimerkitteä kirjoitustaan Schönin (1983, 1988) ajatusten johdattamana. En mene tähän keskusteluun pidemmälle muuten kuin toteamalla sen, että Schön tutki muutamia professioita (lääkäri, asianajaja ja opettaja) praktisen tiedon merkityksen kautta. Tällaisten ammattilaisten tieto rakentuu ainakin osin oman käytännöllisen toiminnan kautta. Näin ollen voisi olla perusteltua ajatella, että myös opettajavalitsijat pohjaavat toimintansa käytännössä rakentuneeseen tietoon. Tässä kohdin on syytä huomata pieni mutta ei niinkään merkityksetön ero. Opettajankouluttajat ovat monesti opettajia ja tutkijoita, joiden omasta opettaja-ajasta, jos sitä on ensinkään, on kulunut useita vuosia. Rakentuuko heidän hiljainen tietonsa täten enemmän opettajankoulutuksen tarpeista vai kentän opettajien tarpeista lähtien? Oli tämän asian laita miten tahansa niin joka tapauksessa valitsija joutuu nojaamaan johonkin käytännössä muovautuneeseen käsitykseen. Oikaisupyynnön tehneen pyrkijän mielestä opettajankouluttajat ovat kenties enemmän koulutusinstituution kuin kentän koulujen sosiaalistamia.

Ihmisellä on taipumus olla kaltaistensa seurassa ja pyrkimys välttää erilaista. Ajatelkaapa vaikka työmatkaanne. Oma tuttu reitti tuntuu turvalliselta, mutta jos joskus teemmekin työmatkan kollegamme kyydissä, niin jo

pieni muutos reitistä saa aikaan epävarmuutta ja ahdistusta. Haemmeko siis ”tuttuja”, itsemme kaltaisia uusiksi opiskelijoiksi? Pyrimmekö löytämään sellaisen kandidaatin, jolla on samankaltaiset ymmärtämishorisontit kuin itsellämme (Alanen 1989, 104)? Tässä mielessä valintamme on deterministinen. Tällöin valintatilanne ei suosi vapaata ja uutta. Kokonaan toinen kysymys on, tarvitaanko sellaista. Monin tutkimuksin on tosin osoitettu se, että erilaisuutta ei koeta hyväksi yhteisössä, ei ainakaan opettajayhteisöissä (ks. esim. Niemi 1998, 50 - 53). Esimerkiksi täydennyskoulutuksen kautta tulleet ideat eivät saa vastakaikua opettajakollegoilta: *hieno idea mutta ei toimi meidän koulussa*.

Alasen (1989, 144) mukaan *asiantuntija on epävarma*. Asiantuntija ei pyri lyömään kantaansa lukkoon kovin nopeasti vaan valitsee sellaisen toimintatavan, että se mahdollistaa palaamisen menettelytapaan tarpeen vaatiessa. Vastaavasti kokematon diagnostikko, noviisi, tekee päätöksensä nopeasti. Tätä taustaa vasten olisi mielenkiintoista tutkia sitä, missä vaiheessa valintahaastattelua tai ryhmätaitotestiä opettajankoulutuksen valitsijakään kuin painaa hyväksytty/hylätty -nappulaa. Onko valintasysteemimme rakennettu siten, että pakotamme asiantuntijat (ts. valitsijat) tekemään päätöksensä heille epätyypillisellä tavalla eli valitsemaan nopeasti. Joutuvatko kaikki asiantuntijavalitsijat ikään kuin noviisin asemaan? Tällaisen tilanteen kautta ymmärrettynä intuitio on kenties varmin tapa tehdä ratkaisu. Kokonaan toinen kysymys on, onko se riittävä peruste. Jos sen riittävyydestä ei olla varmoja, ainakin valintojen muodollisten rakenteiden pitää olla sellaiset, että kukaan ei pääse niistä valittamaan. Kosonen (2002) puhuu tässä kohdin *valintojen laadun varmistuksesta*, jotta saisimme, nykytermein sanottuna, tyytyväisiä asiakkaita.

Onko siis niin, että meidän on pakko toimia Laeksen mainostamalla ”kolmannella korvalla”? Ajanpuutteen vuoksi emme voi olla asiantuntijan roolissa, vaikka sitä helposti mainostamme. Intuitio näyttää näin ollen varsin todennäköiseltä menetelmältä, johon valitsija joutuu tahtomattaankin turvautumaan. Berne uskoi siihen, mikseivät myös opettajankoulutuksen valitsijat? Kenties näiden muutamien esimerkkihenkilöiden kohdalla intuitio on auttanut valitsijoita näkemään hakijoiden konservatiivisemmän opettajakäsityksen. Mutta sanon ‘kenties’ monestakin syystä. Valinnoilla pitäisi päästä objektiiviseen tulokseen, Laeksen mainitsemasta korvasta tai Bernen mainitsemasta hajusta riippumatta. Jos valitsija on varma, että hänen toimintansa on intuition varassa oikeaa, niin ei kai siinä ole mitään pahaa. Mutta jos esimerkiksi valintaa ohjaa liikaa haastattelun psykologia eikä puhdas intuitio, ollaan jossain määrin hakuammunnan kaltaisessa toiminnassa. Jos valitsija on varma siitä, ettei hän ole seuraavien virhelähteiden

(Kosonen 2002)<sup>12</sup> vallassa, on puhdas toiminnan kautta rakentunut intuitiivinen tieto perusteltua muiden valintaelementtien tueksi.

a) *Sädekehävaikutus eli leviämismvirhe*: arvioitavan jokin tai jotkin piirteet tai toiminnot tuntuvat arvioijasta niin tärkeiltä ja miellyttäviltä (tai epämiellyttäviltä), että ne leimaavat hänestä muodostuvaa yleiskuvaa suhteellisen voimakkaasti: toisensuuntaiset havainnot, tulkinnat ja perustelut tulevat torjutuiksi.

b) *Ylimyönteisyys (helläkätisyys) tai ylikielteisyys*: arvioija antaa yleensä (tai muita arvioijia enemmän) vain joko myönteisiä tai kielteisiä arvioita hakijoista. Valinta-arvioita ammatikseen tekevä sortuu näihin virheisiin harvemmin kuin tilapäinen arvioija.

c) *Ylivarovaisuus, keskihakuisuus*: arviointien varianssi jää vähäiseksi, koska hakijoiden välillä ei kyetä näkemään eroja tai niitä ei uskalleta tiedostaa. Tosiasia kuitenkin on, että ihmisten motivaatiossa ja suorituskävyssä on suuria eroja, jopa valikoidussa joukossa, kuten tenttivastauksia lukeneet opettajat ja työelämän esimiehet erittäin hyvin tietävät. Tämä virhe on varsin tavallinen.

d) *Kemiat ja "läheisriippuvuus"*: tietty ihmistyyppi on minulle tuttu ja läheinen, jolloin arvioijana (tiedostamattani) ihastun häneen, kun taas toinen ihmistyyppi on siinä määrin erilainen, jostain syystä ärsyttävä tai torjuntaa herättävä, että suhtaudun häneen kielteisesti ja ikään kuin työnnän pois antamalla nopeasti negatiivisen arvion. Arvioijan tulisikin oppia tuntemaan nämä omat sokeat pisteensä.

Puhtaan intuition vaatimukset ovat varsin kovat. Helposti ajattelemme niin, että itseämme ärsyttävä tai eri tavalla toimiva ihminen on jotenkin epäkelppo opettajaksi. Myöskään valitsijoiden omien sokeiden pisteiden löytäminen - saatikka niiden myöntäminen - ei ole välttämättä helppo tehtävä. Joka tapauksessa valitsijoiden oman itsensä reflektointi olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, jotta pystyisimme tekemään luotettavia valintoja.

## Lopuksi

Olen eräässä valintakoekoulutustilaisuudessa saanut kommentteja siitä, miksi ennen niin hyvät ja yksinkertaiset valinnat nähdään nyt niin kompleksisina. Siinäpä se vaikeus juuri on: pitäisi nähdä itselle tuttu vieraana ja uudella tavalla. Edellä olevien haastattelun virhelähteiden kaikenkattavuus

<sup>12</sup> Esittämäni virhelähdeluettelo on Kososen (2002) tiivistys Niitamon (2002, 138 - 141) vastaavasta alkuperäisestä. Alkuperäisen a-kohdan Niitamo on nimennyt Pyhimyksen sädekehäksi ja vastaavasti d-kohdan Ihastumiseksi ja vihastumiseksi. Sokean pisteen sijasta Niitamo puhuu mustista pisteistä.

osoittaa, että myös valitsijalla on mahdollisuus erehtyä. Tämähän on kuitenkin hyvin inhimillistä. Opettajankoulutuslaitosten valintoihin osallistuva henkilökunta on omien yhteisöllisten konventioidensa kyllästävä. Tällöin tiettyjä rakenteita pidetään itsestään selvinä. Valinnat tulevat ja menevät sen enempää niitä pohtimatta.

Kaiken kaikkiaan vastaavanlaiset oikaisupyynnöt voivat olla tulevaisuudessa yhä enemmän arkipäivää. Ihmiset ovat tietoisempia oikeuksistaan ja kyselevät muun muassa valintamenettelyjen perään. Opettajankoulutuksen valinnat ovat soveltuvuustesteineen hyvin subjektiivinen tapahtuma, jolloin epäoikeudenmukaisuuskokemukset voivat olla hyvinkin voimakkaita. Subjektiivisuus luokanopettajakoulutuksen valinnoissa tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että henkilö tai henkilöt arvioivat toista henkilöä vuorovaikutussuhteen tuoman mielikuvan mukaan. Objektiivisemmat eli valitsijasta vähemmän riippuvat valintamenettelyt, kuten esimerkiksi kirja-kuulustelu - opettajan ammattiin liittyvistä uskomuksista johtuen - eivät kuitenkaan ole pyrkijän silmissä yhtä dramaattisia kuin persoonaa mittaavat osiot.

Valintoja kehitettäessä on kuitenkin kiinnitettävä huomiota myös niiden yleiseen objektiivisuuteen. Subjektiivisissa valinnoissa kohdalla - kuten opettajakoulutuksen valinnat ovat - tämä tarkoittaa sitä, että objektiivisuutta on pyrittävä lisäämään siten, että subjektiivisuudesta huolimatta hakija tuntee saavansa oikeudenmukaisen, objektiivisen kohtelun. Hakijan tulee esimerkiksi luottaa siihen, että riippumatta valitsijaraadista hänellä on samat mahdollisuudet tulla valituksi. Pyrkijä ei saa jäädä siihen tuntemukseen, että hän olisi tullut valituksi, jos hän olisi päässyt tietyn henkilön tai raadin haastateltavaksi, joka käyttää vaikkapa pisteitystaulukkoa muista poiketen. Kosonen (1999, 13 - 15) puhuu valintojen sosiaalisesta validiudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että valinnan kohteiden on voitava hyväksyä valintamenettelyt. Kokonaan subjektiivisuuden ongelmasta tuskin päästään mutta mahdollisimman suureen objektiivisuuteen olisi kuitenkin pyrittävä. Lopuksi kokoaan niitä asioita, joita voisimme valinnoissa vielä miettiä tai ottaa uudelleen harkintaan.

Ensinnäkin muutama kohta valinnan muodollisesta järjestelystä. Seuraavat jo sinänsä lisäävät valintojen sosiaalista validiutta. Palautetaan mieleen Taijan oikaisupyyntö, jossa hän ihmettelee sitä, että sama valitsija(raati) on peräkkäisinä vuosina vastuussa saman henkilön valinnasta. Sellaisen järjestelyn uskoisi olevan mahdollista, jossa varmistetaan arviojien vaihtuvuus vuodesta toiseen uudelleen pyrkivien kohdalla. Tietysti se on hivenen työläämpää, mutta ei ylivoimaista järjestää. Jos tulee kahden eri raadin hylkäämäksi peräkkäisinä vuosina, tulos tuntuu luotettavammalta ainakin hakijan mutta myös instituution kannalta.

Samoin meidän on syytä miettiä ajanpuutteen ongelmaa. Sehän koskee valintatilanteen molempia osapuolia. Mitä enemmän aikaa pyrkijällä on oman itsensä esittelyyn, sitä luotettavamman kuvan ehtii arvioija hakijasta



rakentaa. Jossain aikarajan on pakko kulkea, eikä yksittäisen valintaosion mitta voi juuri kasvattaa. Tällöin voisi harkita sitä vaihtoehtoa, että sama raati vastaa sekä haastattelusta että ryhmätaitotestistä. Näin valitsijoille jäisi reilut puoli tuntia aikaa tarkkailla ja arvioida pyrkijää. Tällöin ei pyrkijän eikä myöskään arvioijan työmäärä kasvaisi kohtuuttomaksi. Lisäksi tilanne olisi rakennettava siten, että ryhmätesti on ajallisesti ennen haastattelua. Näin voisimme päästä asiantuntijamaisempaan (ts. antaa aikaa myös arvioijalle) arviointiin. Tässäkin järjestelyssä on omat ongelmansa, ja esimerkiksi Kari (1997, 34 - 35) on tutkimuksissaan osoittanut sen, että saman raadin mittaamina haastattelu ja yhteistyötaitoja mittaava testi korreloivat lähes .70 luokkaa. Jos saisimme saman raadin mittaamina korrelaatiot tasolle .30, valinnan luotettavuus kasvaisi edelleen.

Toiseksi pyrkijöiden erilaisten taustojen tarkastelu on jäänyt melko vähälle huomiolle. Taustat on noteerattu lähinnä valinnan ensimmäisessä vaiheessa, jolloin esimerkiksi opettajakokemus pisteitetään. Varsinaisessa soveltuvuuskokeessa opettajakokemuksen erityinen huomioon ottaminen on jäänyt vähemmälle ja pinnalliselle tasolle. Emme ole mitenkään systemaattisesti tarkastelleet opettajakokemusta omaavan käsityksiä. Se ei ole erilaista käsittelyä, jos pyydämme kertomaan hänen tekemästään opettajan työstä.

Kolmanneksi valitsijoiden koulutukseen pitää edelleen kiinnittää huomiota. Omien sokeiden pisteiden tarkastelu voisi olla paikallaan, jotta tiedostaisi niiden merkityksen päätöksenteossa. Näin tehtynä intuitiokin saisi enemmän luotettavuutta.

Olemme opettajankouluttajina kuitenkin siinä onnellisessa asemassa, että hakijoita koulutukseen riittää vuodesta toiseen. Tämä jo sinänsä on valintojen kehittämiseksi riittävä ehto. Tässä tutkimusraportissa olevista artikkeleista esimerkiksi Tähtisen ja Majalan artikkeli osoittaa sen, että olemme oikeilla teillä valinnoissa ja valintatutkimuksessa: voimme löytää eroja hakijoiden välillä. On jopa evidenssiä siitä, että valintoihin keskittymällä saamme tärkeimmän asian kuntoon: kentälle kelpoisia ja realistisia opettajia (ks. Hartikainen & Hartikainen 2001). Valintakoeosioiden pienillä muutoksilla voimme saada aikaan suuriakin muutoksia valituksi tulevaan joukkoon, kuten Kari sekä tässä että myös muissa (esim. Kari 1997, 14 - 43) tutkimusraporteissaan on osoittanut. Kenties yksi tärkeimmistä on saada mittarit sukupuolineutraaleiksi. Toisaalta Alajääsken ja Kemppisen raportti edellä kuvastaa sitä, että jotain pitää edelleen tehdä. Osa siitä, kuten miesten haluttomuus opettajaksi, ei ole valintojen asia vaan enemmänkin poliittinen tehtävä.

Palaan vielä Jaanan kertomukseen, jossa hän ihmetteli pisteiden vaihtelua. Kovin luotettavaa kuvaa valinnoista ei saa, jos toisena vuonna on haastattelun mukaan sopiva ja toisena ei. Opettajaksi motivoituminen ja sopivuus tuntuisivat enemmän pysyviltä ominaisuuksilta kuin hetkittäisiltä.

Valintojen kirjoittaminen auki mahdollisimman tarkasti, kuten Jyväskylässä olemme tehneet, näyttäisi saavan aikaan sen, että tätä kirjoitusta liik-keelle panneet voimat - valituskirjeet - ovat vähentyneet. Yhden pääsykoekirjame eräs artikkeli käsittelee ja paljastaa hyvin pitkälle valintojen saloja.

Samalla kun kehitämme valintoja ja myös tiedotamme niistä, koulutamme myös valitsijoita. Valintakoetutkimukset tuloksineen tekevät näkyväksi valitsijoiden oman toiminnan. Tämä on omiaan pysäyttämään valitsijoiden kenties joskus hyvin rutiininomaiseksi käyvän toiminnan. Tätä kautta valintojen luotettavuus lisääntyy edelleen. Valitsijat yrittävät parhaan kykynsä mukaan saada valittua parhaat koulutukseen. Valinnan tulokset eli koulutukseen hyväksytyt saamme nähtäväksi heti koulutuksen alettua. Mutta mitä kuuluu valitsematta jääneille? Vai valittiinko oikein? Tämän raportin valossa ehkä voidaan todeta, että olemme sittenkin valinneet oikein, ehkäpä vain intuition menetelmällä, mutta kuitenkin.

## Lähteet:

- Alanen, P. 1989. Luonnontiede, lääketiede, tieteenteoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Berne, E. 1966. Principles of group treatment. New York: Grove Press.
- Bradley, H., Erickson, M., Stephenson, C. & Williams, S. 2000. Myths at work. Cambridge: Polity Press.
- Brizman, D. P. 1986. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. Harvard Educational Review 56 (4), 442 - 456.
- Combs, A. W. 1979. Myths in education. Beliefs that hinder progress and their alternatives. Boston: Allyn and Bacon.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokratian näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus - hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat - Koulutus - Luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti uuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 33 - 42.
- Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 14 - 43.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.

- Katvala, S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 186.
- Kemppainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 190.
- Kosonen, P. 1999. Opiskelijavalinta hakijan elämänkulun ja koulutusinstituution vuoropuheluna. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 11 - 19.
- Kosonen, P. 2002. Henkilöarviointi valintakokeessa. Aineenopettajaksi hakeutuvien käsityksiä ja kokemuksia haastattelusta ja ryhmäkeskustelusta. Käsikirjoitus hyväksytty julkaistavaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia -sarjassa.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia...Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja ja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 39 - 55.
- Niitamo, P. 2000. Työhaastattelu. Henkilöarviointi työhönotossa ja työuralla. Helsinki: Edita.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61 - 80.
- Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 21 - 38.
- Räihä, P. 2000a. Luokanopettajakoulutuksen valintojen latentit merkitystruktuurit. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon lisensiaatintutkimus.
- Räihä, P. 2000b. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. Kasvatus 31 (4), 358 - 374.
- Räihä, P. 2001. Pääsykoe - pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11 - 40.
- Sahlberg, P. 1998. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Schön, D. 1983. The reflective practioner. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1988. Educating the reflective practioner. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sigel, I. E. 1985. Conceptual analysis of beliefs. Teoksessa I. E. Sigel (toim.)  
Parental belief systems: The psychological consequences for children.  
Hillsdale, NJ: Erlbaum, 345 - 371.
- Tannen, D. 1991. You Just Don't Understand. Women and Men in Conservation. London: Virago Press.

Pekka Räihä

# Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelija- valintojen ylläpitäjänä

## Onnistutaanko opettajankoulutuksessa ja sen valinnoissa?

Opettajankoulutuksemme on saanut viime aikoina, ainakin välillisesti, kehuja erinomaisuudestaan. PISA-tulokset osoittavat koulusäävutustuloksiemme olevan Euroopan kärkisijoilla. Tämän on nähty olevan osittain seurausta laadukkaasta opettajankoulutuksestamme. Monista muista maista poiketen luokanopettajankoulutuksemme on yliopistoissa annettavaa koulutusta. Suomi eroaa muista maista myös siinä, että meillä on riittävästi pyrkijöitä koulutukseen, aina valittavaksi asti. Tilanne tarjoaa meille valintamahdollisuuden, josta monet maat voivat vain haaveilla. Luokanopettajan ammatin suosion vuoksi jo valintakokeisiin pääseminen vaatii hyvän edeltävän koulumenestyksen, vaikka huonoa koulumenestystä voikin jossain määrin kompensoida opettaja- tai kouluavustaja-työkokemuksella. Lähelläkohtaisesti tilanteen pitäisi olla hyvä.

Samaan aikaan saamme lukea tutkimuksia, joiden mukaan suomalainen koulu näyttää olevan paikka, jossa kukaan ei oikein tahdo viihtyä – eivät edes opettajat. Koulumme näyttää siis tuottavan sekä osaamista että viihtymättömyyttä samaan aikaan. Ilmeisesti se tuottaa myös passiivisuutta. Näin ainakin voidaan sanoa kansalaisvaikutta-

mista koskevien tutkimusten perusteella (esim. Syrjäläinen ym. 2006). Kansalaisvaikuttaminen koetaan opettajaksi opiskelevien keskuudessa etäiseksi ja vieraaksi asiaksi, osin jopa vaikeaksi. Halukkuuden kanssa voi olla myös niin ja näin. Suomalainen koulusysteemi on pitkälle rakentunut tietopainotteisuuden varaan, mutta asenteiden suunnassa koulun vaikutus on ollut heikompi. Jos peruskoulumme ei ole pystynyt kouluttamaan oppilaita asenteiden tasolla, kuinka siihen pystyy sitten opettajankoulutus omien koulutettaviensa osalta? Ei välttämättä kovinkaan hyvin ja koulutuksen vaikuttavuustutkimusten mukaan (esim. Maijala 2000; Laine 2004) opiskelijoiden käsitykset opettajuudesta ja oppimisesta eivät juuri muutu koulutuksen aikana.

Mistä siis on kysymys, jos opettajat saavat koulussa aikaan passiivisuutta, viihtymättömyyttä mutta myös tiedollista osaamista? Syrjäläinen ym. (2006, 62) hakevat syytä vääränlaisesta opettajankoulutuskulttuurista, jonka yhdenmukaistavan mankelin läpi heidän mukaansa vain harvat murtautuvat. Murtautujaa ilmeisesti voidaan pitää kriittisenä, ja sellaista aktiivinen kansalaisvaikuttaminen edellyttäne. Suutarinen (2006) katsoo passiivisuuden alkaneen kouluneuvostojen lakkauttamisen myötä ja voimistuneen silloin kun yhteiskunnallista oppiainesta vähennettiin sekä peruskoulussa että opettajankoulutuksessa.

Mutta mikä on se opettajankoulutuskulttuuri, johon yllä viittasin? Tarkoittaako se huonoa ja väärää opettajankoulutusta vai väärin perustein valittuja opiskelijoita vai molempia? Vai pitäisikö vääryyden sijasta kysyä, voitaisiinko jotain tehdä toisin ja kenties paremmin, jotta aktivoituisimme enemmän myös kansalaisvaikuttamisen saralla? Tämän kirjan artikkelissa (Kallas, Nikkola & Räihä) esitetään yksi koulutusmalli, jolla voidaan saavuttaa ensisijaisesti yksilötason aktiivisuus ja sen myötä aktiivisuus myös yhteisöllisellä tasolla. Koulutusasiaa en kuitenkaan tässä kirjoituksessa käsittele muuta kuin tarvittavin viittauksin mainitsemaani artikkeliin.

Sen sijaan opettajankoulutuskulttuuria tulen tarkastelemaan yhtenä passivoitumisen syynä: yritän avata Syrjäläisen ym. (2006) mainitsemaa koulutuksen yhdenmukaistavaa mankeliä. Tarkoitukseksi on kuvata sitä kollektiivista painetta (mankeliä), jonka kohteeksi

opiskelija opettajankoulutuksen sisällä joutuu. Sitä näyttävät ylläpitävän sekä kouluttajat että opiskelijat.

Ennen opettajankoulutuskulttuuria tarkastelen luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen osuutta koulutuksen ongelmassa. Onko niiden avulla mahdollista ymmärtää sekä opettajankoulutuksen yhdenmukaistava kulttuuri että myöhempi kouluun liittyvä passiivisuus ja viihtymättömyys? Näin näyttäisi osin olevan. Luokanopettajakoulutuksen valintoja on tutkittu suhteellisen paljon, mutta kuitenkin lähinnä vain valintojen teknistä toimivuutta. Valitettavasti valintojen syvempää merkitystä tehdyt tutkimukset eivät juuri ole tavoittaneet.

## Koulutukseen päätyvät usein vain kokeneet ja kulttuurillisen opettajaihanteen mukaiset hakijat

### *Onko opettajaihanne muuttunut vain tavoitepapereissa?*

Tässä kirjassa olevasta Lauri Kemppisen artikkelista *Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet* saa jo pelkän otsikon perusteella kuvan siitä, minkälaisia opettajia on vuosien saatossa tavoiteltu. Mallikansalaisuuden idea on ollut hyvin keskeisellä sijalla, ja sen Kemppinen katsoo muuttuneen retorisella tasolla oppimiskonsultiksi. Mutta onko näin todellisuudessa käynyt vai onko kyse pikemminkin toiveiden tasolla ja papereissa tapahtuneesta muutoksesta? Tätä epäilee myös Kemppinen artikkelissaan. Olemmeko sitenkään päässeet mallikansalaisuuden ideasta irti?

1950-luvulla opiskelijavalinnoissa arvostettiin pyrkijän puhdasmaaisuutta<sup>1</sup>, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä ja musikaalisuutta. Myöhemmin saman vuosikymmenen lopulla alettiin kiinnittää huo-

---

1. Kemppisen 2006 on tutkinut Internetin keskustelupalstoilla olleita opettajankoulutukseen hakeutuvilla suunnattuja valintakoeneuvoja. Vinkin antajat ovat (luultavimmin) sekä koulutukseen jo hyväksytyjä tai sinne haluavia. Ohjeissa esimerkiksi neuvotaan pukeutumaan neutraaleihin vaatteisiin, välttämään ylipukeutumista, kielletään pukeutumasta punaiseen ja välttämään pukeutumista liian avonaisiin ja paljastaviin vaatteisiin. Kemppinen tulkitsee tällaisten ohjeiden olevan (edelleen) merkki puhtaudesta ja neutraaliudesta, joka opettajaan liitetään. Rinteen (1986) mukaan opettajan pitää olla keskinkertainen, ei liian erottuva.

miota pyrkijän esiintymistaitoihin ja hyväkäytöksisyyteen. Myös ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä ja musikaalisuutta arvostettiin. Mallikansalaisuuden idea oli julkilausuttuna mukana. 1970- ja 1980-luvuilla opiskelijavalinnoissa huomio kiinnittyi esiintymistaitoon, harrastavuuteen, koulussa menestymiseen (kompetenssi), ekstroverttiyteen ja soveltuvuuteen. 1970-luvulla on ollut myös lyhyt kausi, jolloin opiskelijavalinnoissa käytettiin psykologista testausta. Niistä luovuttiin kuitenkin varsin nopeasti (Rinne 1986). 1990-luvulla siirryttiin arvioimaan motivaatiota ja soveltuvuutta opettajaksi (Laes 2005, 79–80).

Vahva yhteiskunnallinen tehtävä kuului 1950- ja 1960-lukujen opettajuuteen. Opettajan tehtävänä oli yksinkertaisesti kasvattaa kunnollisia kansalaisia. Vahva yhteiskunnallinen tehtävä ei kuitenkaan tarkoittanut aktiivisen yhteiskunnallisen toiminnan vaatimusta. Aikansa opettajaihanne näkyi myös koulutuksessa muun muassa moraalien korostamisena ja voimakkaana kulttuuriharrastuksena. Kutsumusopettajan viitta alkoi pudota 1970-luvulle tultaessa. Tärkeäksi hyvän opettajan kriteeriksi tuli opettajan kyky opettaa teknisesti hyvin. Vuosikymmen myöhemmin opettajaa alettiin yhä enemmän pitää asiantuntijana. 1990-luvulle tultaessa keskiöön nousi reflektiivisyys ja ideologia opettajasta oman työnsä tutkijana. (Luukkainen 2003, 251–261.)

Vaikka tavoiteltu opettajuus on muuttunut, muutokset eivät ole välttämättä näkyneet opiskelijavalintojen trendeissä. Jos kerran reflektiivisyys korostui koulutuksessa, loogista olisi, että siihen kykeneviä olisi pitänyt etsiä pyrkijöistä. Näin ei kuitenkaan ole tehty. Koulutus ja valinnat ovat näiltä osin eläneet omaa maailmaansa. 1990-luvulla opetusnäyte oli yksi keskeinen kriteeri opettajaksi aikoville. Sillä on hyvin vähän tekemistä reflektiivisyyden kanssa.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet aika ajoin, mutta *opiskelijat on valittu koulutukseen menneisyydestä kumpuavilla opettajuusihanteilla*. Asian voisi ilmaista myös siten, että koulutuksen teoreettiset lähtökohdat ovat aika ajoin uudistuneet, mutta opiskelijavalintojen kehittämien on ollut irrallaan koulutuksen muuttuneesta teoriataustasta. Tosin on kokonaan eri asia, onko kou-



lutuksen teoria muuttunut muuten kuin nimellisesti (ks. tässä kirjassa Kallas, Nikkola & Räihä). Koulutuksen ja valintojen yhteyden voidaan kuitenkin sanoa olleen jopa tiiviimpi opettajankoulutuksen valinnoissa vuosikymmeniä sitten kuin nykyään. Jos musiikki katsottiin tärkeäksi koulutuksessa ja ammatissa, sen osaamista arvioitiin valintakokeissa. Näin oli myös monien muiden aineiden kohdalla.

Olen tutkinut (Räihä 2002) luokanopettajakoulutuksen valintatulkokseen tyytymättömien tiedekunnalle kohdistamia oikaisupyyntöjä ja niihin sisältyvää opettajuusdiskurssia (ks. myös Aho 1998). Se paljastui suhteellisen konservatiiviseksi. Joku penäsi omaa sopivuuttaan vedoten järjestelmälliseen luonteeseen ja hyviin elämänarvoihin: ”en polta, enkä käytä alkoholia”. Toinen perusteli sopivuuttaan oikeiden harrastusten avulla: ”myös harrastukseni musiikin, liikunnan, käsitiöiden ja partiotoiminnan parissa ovat ohjanneet valintaani tähän ammattiin”. Lisäksi vedottiin omaan sujuvaan esiintymiseen: ”mielestäni pystyin kertomaan ajatuksistani selkeästi ja perustelin näkemykseni varsin hyvin sekä selkeästi”. Jo näin vähillä esimerkeillä voi nähdä, mitä edelleen pidetään tärkeinä opettajan ominaisuuksina: hyviä elämäntapoja, oikeaa harrastuneisuutta ja sujuvaa esiintymistä.<sup>2</sup> Onko näillä muutaman vuoden takaisilla kommentteilla eroa siihen opettajakuvaan, minkä Kemppinen katsoo kuuluvan jo menneisyyteen?

Yhä elävä mallikansalaisuuden idea löytyy myös Luumin (2002) tutkimuksesta. Hän tutki Jyväskylän luokanopettajaopiskelijoiden pöllötakkiin sisältyvää opettajakuvaa. Takin, joka on väriltään sininen, hankkii lähes puolet ensimmäisen opintovuoden opiskelijoista. Sen rintamuksessa on pöllön kuva ja vuosiluku, joka kertoo, milloin takki on hankittu. Takilla on arvatenkin selvä ryhmadynaaminen merkitys: sillä rakennetaan opiskelijaryhmän keskinäistä koheesiota. Mutta takki sisältää myös piileviä sosiaalisia merkityksiä. Ne paljastu-

---

2. Keski-suomalaisessa 25.3.2006 oli lyhyt kirjoitus vuoden luokanopettajavalinnasta. Valittu henkilö oli erityisen ansioitunut musiikin saralla. Palkitseminen tapahtui juuri sen näkemysten mukaisesti, minkälaisia opettajat kollektiivisen käsityksemme mukaan ovat. Kukaan ei ole kuitenkaan loppujen lopuksi kiinnostunut siitä, miten oppilaat ovat kokeneet sen henkilökohortaisen (musiikin) taidon lisääntymisen, mistä vuoden luokanopettaja palkittiin. Tämä ei missään nimessä ole moite palkitulle opettajalle vaan systeemille.

vat takin käyttöä tarkasteltaessa tai vielä paremmin tarkasteltaessa sitä, miten takkia ei voi käyttää. Se päällä ei esimerkiksi ole suotavaa menä päin punaisia liikennevaloja, mutta siihen pukeutuneena on mahdollista pyöriä vaikka lumihangessa. Vaikka takki on hyvin arkinen, sitä käytetään myös juhlavissa hetkissä, kuten itsenäisyyspäivän kulkueessa. Eräs tutkimuksen opiskelijoista kertoo: ”Erityistä hyötyä takista on ollut itsenäisyyspäivän kulkueessa sekä talvipäivillä. Soihtukulkuun etupää (OKL:n opiskelijat, joilla oli ylioppilaslakki ja pöllötakki) oli hienon näköinen.” Luokanopettajaksi opiskelevat ovat siis ilmeisen isänmaallisia. Joillekin takin ovat maksaneet jopa isovanhemmat. Onko tässä muusta kyse kuin opettajan mallikansalaisuudesta?

Monilla meistä on mielessä kuva opettajasta, joka on taitava järjestäjä, organisoiija ja aktiivisesti yhteisön toimintaan osallistuva. Tämä kuva siirtyy myös opettajien muistokirjoituksiin. Viljanen (1992) on ihmetellyt humoristisesti, missä välissä opettajat ovat ehtineet ollenkaan opettaa. Tässä ihmettelystä voisi olla aihetta tarkempaan analyysiin. Joidenkin tutkimusten mukaan (esim. Aho 1998) valintakokeeseen osallistuneet nuoret ovat olleet käytännöllisiä, itsekeskeisiä, dominoivia, sosiaalisia, tätä päivää eläviä ja liikunnallisia. Hakijoilla oli myös varsin perinteiset käsitykset opettajan ammatista. Luokanopettajan ideaalina on ollut harrastava, koulussa menestyvä, ulospäin suuntautunut ja esiintymistaitoinen henkilö. Aktiivisuus on ominaisuus, johon on valinnassa kiinnitetty huomiota. Mutta se *aktiivisuus on aivan jotain muuta kuin yhteiskunnallista aktiivisuutta*.

Kuva aktiivisesta opettajasta rakentuu mieliimme omina koulu-aikoinamme. Meidän on kovin vaikea mieltää opettajaksi hiljaista tai ujoa henkilöä. Opettajan ammattitaito alkaa näyttäytyä *tietynlaisena vaadittavien ominaisuuksien kimppuna*. Tällaiseen kimppuun mieltyneet alkavat hakeutua kohti opettajan ammattia. Näin syntyy kehä, jossa valitsijat omien subjektiivisten mieltymystensä ohjaamina valitsevat itsensä kaltaisia (esim. Laes 2005). Tältä osin valintojen toistava luonne ajaa meitä umpikujaan. Olemme pakotettuja valitsemaan ulospäin suuntautuneista hakijoista. Tai toisinpäin sanottuna ammatti viehättää ulospäin suuntautuneita.

Tähän on myös tutkimuksellista tukea esimerkiksi Heikkilä-Laakson (1995) ja Laeksen (2003) tutkimuksista. Heikkilä-Laakso (1995) luokitteli tutkimuksessaan Turun opettajankoulutuslaitoksen valintakokeisiin osallistuneista 86 prosenttia ekstroverteiksi. Koulutukseen valituista heitä oli jo yli 90 prosenttia. Myös Laeksen (2003, 127) tutkimukset osoittavat aktiivisuuden kuuluvan osaksi opettajakuva. Laes tutki opiskelijavalintaan vaikuttamattomalla adjektiivitesillä sitä, minkälaiseksi pyrkijät itse kuvaavat itseään. Luokanopettajapyrkijöistä 80 prosenttia ilmoitti olevansa aktiivisia. Koulutukseen valituissa luku kasvaa jo lähes 90 prosenttiin. Luokanopettajaksi pyrkivät kuvasivat itseään adjektiiveilla seurallinen ja vakuuttava. Niistä hakijoista, jotka kuvasivat itseään ujoiksi (6) ja taustalla viihtyviksi (6), kukaan ei saanut opiskelupaikkaa. Hiljaiseksi itseään kuvanneista (15) vain yksi tuli valituksi. Saman tutkimuksen lastentarhaopettajaksi pyrkivät kuvasivat itseään useammin ujoksi ja hiljaiseksi.

Valitsijoilla on taipumus valita koulutukseen juuri ekstroverteja, sillä erottuvathan he hiljaisista ja kenties enemmän harkitsevista sujuvasanaisina, aktiivisina, energisinä, innostuneina ja ulospäin suuntautuneina (Laes 2003, 114). Näyttää siis ilmeisen selvältä, että *valintakokeemme enemmänkin uusintaa ja toistaa kuin uudistaa* opettajan ammatissa toimivien persoonallisuuden piirteitä. Opettajan ammatti ei varmaankaan houkuttele ei-aktiivisia, ennen kuin sellaisia opettajia on kentällä muokkaamassa oppilaiden käsityksiä opettajista.

### ***Luokanopettajaksi aikovat ovat enimmäkseen keskiluokkaisia***

Suomessa opettajan ammatti on ollut kautta aikojen suhteellisen arvostettu mutta alemman ja keksiluokan väelle ”tarkoitettu” (Ahola & Olin 2000). Ylempiä kansankerrostumia se ei niinkään viehätä. Esimerkiksi lääkärin ammattiin hakeudutaan enimmäkseen korkean kulttuuripääoman perheistä. Opettajankoulutusta onkin usein kuvattu monella tavalla keskiluokkaiseksi. (Ahola & Olin 2000, 43.) Tämä on linjassa peruskoulun ideaalin kanssa, joka Rinteen (1986, 221) mukaan on ollut tavanomainen, normaali ja keskinkertainen yksilö.

Keskiluokkaisista perheistä kotoisin oleville luokanopettajille on tärkeää, että koulutus on selkeää, käytännönläheistä ja ammattiin valmistavaa (Aho 1998). Jos asioiden *selkeys ja täten myös hallittavuus ja ennustettavuus* ovat opettajaksi opiskeleville tärkeitä, tällaiseen maaperään ei aktiivisen kansalaiskasvatuksen sisältämä *kriittisyyden, erilaisuuden ja asioiden keskeneräisyyden idea* iskostu kovinkaan hyvin.

Perustellusti voidaan kysyä, kykenevätkö opettajan koulutus ja ammatti houkuttelemaan esimerkiksi ylemmistä kulttuuripääoman taustoista tulevia. Jotta kriittisyydelle saisi jalansijaa, valintojen tehtäväksi muodostuisi löytää hakijoista ne, joilla edellä kuvatun keskiluokkaisuuden idea ei ole juurtunut liian voimakkaana ja syvään. Nykypäivän valintamenetelmillä tähän ei vielä kyetä. Vähemmän koulutettujen vanhempien lapsille luokanopettajan ammatti on ensimmäinen, lyhyt ja suhteellisen nopea tie akateemiselle uralle.<sup>3</sup> Jos hyväksymme tämän lähtökohdan, tarkoittaa se opettajaksi opiskelevilla siirtymistä ylempään yhteiskunnalliseen asemaan. Tällöin sen kritisointi, mitä itse tai oma perhe arvostaa, ei ole kovinkaan korrektia. Korkeammin koulutettujen vanhempien lapsille akateemisyyden kenttä avautuu kenties laajemmin.

Luokanopettajakoulutusohjelma on selvästi tiettyyn ammattiin johtava. Selkeydellään se houkuttelee niitä, joiden maailmankuvaan ei kriittisyys kuulu. *Liian selkeä ammattikuva saattaa näin olla este*, joko kiinnostuksen tai opillisten valmiuksien puutteen vuoksi, yliopisto-opiskelulle ominaisen *tieteellisen ajattelun kehittymiselle* (Majala 2000, 119; ks. myös Nikkola 2006; Räihä 2003.) Keskiluokkaisuuden idean avulla tulevat ymmärrettäväksi ne tutkimukset, joiden mukaan opettajankoulutuksen vaikuttavuus jää heikoksi (esim. Majala 2000; Laine 2004). Näiden tutkimusten mukaan opettajankoulutus ei muuta opiskelijoiden oppimistyyliä eivätkä oppimiskäsityksetkään muutu. Mikä on silloin opettajankoulutuksen merkitys?

---

3. Meneillään on tutkimus, jossa opiskelijat kirjoittivat elämäkertakirjoituksen omasta elämästään lapsuudesta yliopiston alkuun. Osa kirjoittajista oli nimennyt kirjoituksen itse uudelleen, vaikka otsikko oli jo annettu. ”Maatalon työstä kansankynttiläksi” ja ”Työläisperheestä akateemiseksi” otsikot jäivät erityisesti mieleeni. Mitä näillä otsikoilla haluttiin sanoa? Mielestäni ne kertovat yhteiskunnallisen aseman muuttumisesta sellaiseksi, mitä perheessä on aiemmin arvostettu. Silloin koulutukseen pääsemistä pidetään erityisen arvokkaana saavutuksena.

Luokanopettajaksi opiskelevat muodostavat ryhmän, joka on itse koulussa pärjännyt hyvin. He ovat oppineet näyttämään osaamistaan opettajalle ja vastaavasti peittelemään osaamattomuuttaan. Näyttäisi siltä, että tämä suuntaus jatkuu vielä opettajankoulutuksessa. Onko niin, että opettajankoulutuksessa jatketaan omaa harrastuneisuutta ja opiskellaan vielä lisää sitä, missä jo ollaan hyviä? *Keskeneräisyyden idea* ei yksinkertaisesti kuulu opettajaksi opiskelevien kulttuuriin. Miten tällaisesta kulttuurista voi versoa opettajia, jotka antavat keskeneräisyydelle ja erilaisuudelle tilaa?

### ***Kaksivaiheiset luokanopettajavalinnat***

Luokanopettajakoulutuksen valintakokeet koostuvat nykyisin yleensä kirjakuulustelusta, yksilö- tai ryhmähaastattelusta tai molemmista sekä yhteistyötaitoja arvioista kokeesta. Eri opettajankoulutusyksiköiden valintakokeet vaihtelevat jonkin verran. Luokanopettajakoulutuksen valinnat ovat luonteeltaan kaksivaiheiset, joista ensimmäinen vaihe on jo vuosia toteutettu keskitetysti yhteisvalintana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan toimesta. Valintojen ensimmäisessä vaiheessa pyrkijä hakee yhteisellä hakulomakkeella kolmeen haluamaansa eri opettajankoulutusyksikköön. Hänen saamansa pisteet, joita tulee ylioppilastodistuksesta ja lisäansioista, kuten opettaja- tai kouluavustajatyökokemuksesta, rauhanajan palvelusvelvollisuudesta ja muista opinnoista, oikeuttavat johonkin hakemistaan opettajankoulutusyksiköistä. Suosituimmat yksiköt vaativat enemmän lähtöpisteitä. Opettajan ammatin suosion takia jo valintakokeisiin pääseminen edellyttää korkeita todistuspisteitä. Opiskelija saa kutsun sen opettajankoulutusyksikön toisen vaiheen valintaan eli varsinaiseen soveltuvuuskokeeseen, johon lähtöpisteet riittävät.

Valinnan toisessa vaiheessa lähtöpisteet nollataan ja kaikki lähtevät samalta viivalta. Tällä mallilla pyritään todistuksen sijasta korostamaan soveltuvuusarvioinnin merkitystä lopullisessa valinnassa. Tutkimukset osoittavat, että valintakokeet erottelevat pyrkijöitä. Pelkillä todistusarvosanoilla valittavat opiskelijat olisivat suurimmak-

si osaksi eri ryhmä kuin soveltuvuuskokeella valittu ryhmä (esim. Tähtinen & Maijala 2002). Soveltuvuutta arvioidaan lähinnä kirja-kuulustelulla, yksilöhaastattelulla ja yhteistyökykyisyyttä arvioivilla menetelmillä. Toisen vaiheen arviointimenetelmät vaihtelevat opettajankoulutusyksiköstä toiseen. Kaksivaiheinen valintaprosessi nähdäkseni kuitenkin vain näennäisesti onnistuu poistamaan edeltävien todistusten ja ansioiden merkityksen, sillä jo ensimmäiseen vaiheeseen kutsutuksi tulemien edellyttää hyvän todistuksen, tuoreelta ylioppilaalta lähes erinomaisen.

Ministeriön toive on saada tuoreet *ylioppilaat koulutukseen mahdollisimman pian*. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa tämä tehtävä on osoittautunut mahdottomaksi. Taulukko 1 kuvaa tätä tilannetta hyvin. Vuoden 2002 yliopistojen opiskelijavalintojen yhteydessä suoritettiin Korkeakoulujen arviointineuvoston toimeenpanema opiskelijavalintatutkimus<sup>4</sup> eri koulutussuunnille hakeutuville opiskelijoille (n = 9432). Luokanopettajakoulutuksen valinnoissa tutkimukseen vastanneiden joukossa saman vuoden ylioppilaita oli 22,2 prosenttia eli reilu viidennes. Teknistieteelliselle hakeutuvilla vastaava luku oli 69,3 prosenttia. Luonnontieteiden alalle hakeutuvista saman vuoden ylioppilaita oli hieman vajaa 40 prosenttia.

Luokanopettajakoulutuksen valintoja rasittaa *edellisten vuosien pääsemättömien reservi*. Mistä tässä on kysymys? Onko kyse todella siitä, että opettajaksi koulutettavuutta ei kaikilla ole vielä nuorena ylioppilaana, vaan se syntyy kokemuksen myötä? Vai onko kyse siitä, että meillä ei ole keinoja – ainakaan vielä – löytää opettajaksi koulutettavuutta tuoreesta ylioppilaasta? Vai onko kyse vielä vaka-

---

4. Korkeakoulujen arviointineuvoston (17/2002) raportissa arvioitiin yliopistojen opiskelijavalintoja kolmesta eri näkökulmasta: yliopistojen valintayksiköiden, hakijan ja koko valintajärjestelmän kannalta. Hakijan näkökulmaa koskeva aineisto kerättiin kyselylomakkeella kesän 2002 opiskelijavalintojen yhteydessä. Kyselyyn vastasi yhteensä 9432 hakijaa. Sain käyttööni kyseisen kyselylomakkeen tuloksia siinä määrin kuin ne käsittelevät opettajankoulutusta. Oli perusteltua (esim. Räihä 1997) verrata opettajaksi hakevia matemaattis-luonnontieteelliseen ja teknistieteelliseen hakevien joukkoon. Luokanopettajaksi opiskelevat pitävät teknistieteellistä alana, joka ei ole kiinnostuksen kohteena vaan on jopa antiikiinnostuksena (Räihä 1997). Luonnontieteellisen alan valitsin siitä syystä, että sen joukossa on paljon tulevia aineenopettajia.

vammasta asiasta: me emme loppujen lopuksi tiedä, mitä opettajalta keskeisesti vaaditaan? Aiheesta on yhtä monta näkemystä kuin on ajattelijoitakin.

**Taulukko 1.** Vuoden 2002 opiskelijavalintojen opiskelijoiden ylioppilaaksi kirjoittamisvuosi

	1998	1999	2000	2001	2002	
opettajan- koulutus	336 22,8 %	140 9,5 %	262 17,8 %	383 26,0 %	327 22,2 %	1426 100,0 %
luonnon- tieteellinen	156 18 %	54 6,4 %	107 12,6 %	174 20,5 %	335 39,6 %	817 100,0 %
tekni- tieteellinen	157 5,9 %	74 2,8 %	211 7,9 %	341 12,8 %	1840 69,3 %	2566 100,0 %
	649 13,1 %	268 5,4 %	580 11,7 %	898 18,1 %	2502 50,3 %	

Taulukosta 2 näkee kahdelta peräkkäiseltä vuodelta, moniko opettajankoulutukseen koulutukseen hyväksytyistä opiskelijoista on saman vuoden ylioppilaita. Lukumäärät jäävät hyvin alhaisiksi, ja erot koulutusyksiköiden välillä ovat suhteellisen isoja (erojen tilastollisia merkitsevyyksiä ei ole laskettu). Turun opettajankoulutuslaitoksen valinnoista hyväksytään suhteellisesti eniten saman vuoden ylioppilaita. Savonlinna ja Rovaniemi erottuvat myös piikkeinä. Miten nämä erot ovat selitettävissä? Savonlinnan ja Rovaniemen kokeisiin on päässyt pienimmällä vertausluvulla eli ykkösellä. Tällöin on mahdollista, että hakijajoukossa on myös tuoreita ylioppilaita enemmän, sillä pelkkä hyvä todistus riittänee valintakoekutsuun. Suositummassa yksikössä vaaditaan lisäksi vielä muita ansioita. Turun valintakokeet eroavat muista siinä, että ne sisältävät hakijan matemaattis-luonnontieteellisen ajattelun arviointia. Testiosuuden pisteet eivät ole arvioitsijasta riippuvaisia. Turun hienoinen kaula muihin selittyy luultavammin sillä, että valintaan vaikuttaa osio, jossa valitsijoiden subjektiiviset mieltymykset eivät pääse vaikuttamaan. Käivattu kyvykkyys on löydettävissä myös nuorimmilta hakijoilta. Mai-

nittu testi ei välttämättä houkuttele miehiä, mitä esivalinnan pitkän matematiikan lisäpisteellä tavoiteltiin (ks. Liimatainen 2002)<sup>5</sup>, mutta se näyttäisi nuorentavan sisäänpääsyikää. Korkeakoulujen arviointineuvoston raportin (2002) mukaan yliopistojen pitäisi suosia sellaisia toimenpiteitä, jotka nopeuttavat koulutukseen pääsemistä muiden välivuosien sijaan. Toisaalta raportissa, paradoksaalisesti kyllä, annetaan muutamille aloille suositus pitää soveltuvuuskokeet, ja soveltuvuuskokeethan näyttäisivät nostavan hakijan sisäänpääsyikää.

**Taulukko 2.** Eri opettajankoulutusyksiköiden tuoreiden ylioppilaiden koulutukseen hyväksyminen

	Hämeenlinna	Joen-su	Jyväskylä	Rauma	Rovaniemi	Savonlinna	Turku
	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %
2004	1 / 64 1,6 %	8 / 80 10 %	7 / 96 7,3 %	3 / 62 4,8 %	4 / 64 6,0 %	9 / 60 15 %	14 / 76 18,4 %
2005	4 / 64 6,0 %	4 / 81 4,9 %	5 / 96 5,2 %	3 / 68 4,4 %	9 / 64 14 %	3 / 60 5,0 %	12 / 76 15,8 %

### **Emmekö osaa valita?**

Tuntematta lentäjäkoulutuksen opiskelijarekrytointia sen tarkemmin luulen kuitenkin, että spatiaalinen hahmotuskyky ja värinäkö on olennainen ja kenties välttämätön ehto lentäjäksi koulutettavuudelle. Myöskään veturinkuljettaja ei saa olla värisokea, ja sotilaan on siedettävä painetta. Jos lentäjäksi aikovalla ei ole edellä kuvattuja ominaisuuksia, häntä ei voida kouluttaa lentäjäksi. Ei myöskään ole odotettavissa, että mainitut kyvyt syntyisivät pyrkijässä parin kolmen odotusvuoden (välivuoden) aikana. Näinhän näytetään ajattelevan opettajankoulutuksen valinnoissa, sillä *todella harva pääsee heti*

5. Valinnan ensivaiheessa annettu pitkän matematiikan lisäpiste ei houkuttanut miehiä opettajankoulutukseen vaan sai naiset opiskelemaan lukiossa pitkää matematiikkaa (Liimatainen 2002, 31).



*tuoreeltaan opettajankoulutukseen.* Ei ole myöskään oletettavaa, että lentäjäksi pyrkivä, joka saa tiedon esimerkiksi spatiaalisen hahmotamiskyvyn heikkoudesta tai jopa puutteesta, hakee vuodesta toiseen koulutukseen. Sen sijaan tällainen menettelytapa on opettajankoulutuksessa lähes sääntö. Pyrkijän kannalta tietenkin harmittaa, että ei voi valmistua haluamaansa ammattiin jonkin ominaisuuden puuttumisen vuoksi. Mutta tällaisen tiedon varassa on helppo elää ja voi suunnitella elämäänsä uusia suuntia. Kun hylkäämiseen on perusteltu syy, se on kaiketi hyväksyttävissä. Mutta *syyn jäädessä epämääräiseksi hylkääminen on jo vaikeammin hyväksyttävissä.*

Ilmeisen selvää on, että opettajakokemusta ja yleensä elämäkokemusta omaavalla on enemmän varmuutta esiintymisessään kuin nuoremmalla pyrkijällä. Varmuus ja selkeä ja jäntevä esiintyminen ovat kuitenkin omiaan hämäämään arvioitsijoita opettajaksi sopivuuden suhteen. Varma esiintyjä on varma valinta. Hyvää ja varmaa esiintyjää suosivaa valintaa voidaan lähestyä piilo-opetussuunnitelman käsitteellä. Ikä on siis julkilausumaton kriteeri. Mutta se, mikä nyt tehdään piilossa, kuten sujuvien esiintyjien valitseminen, tehtiin ennen julkisesti, kuten jo aiemmin tässä artikkelissa Laekseen nojaten kirjoitin. Valintaoppaissa ei tietenkään mainosteta, että valinnoissa keskitytään sujuvien ja taitavien puhujien ja esiintyjien metsästämiseen, vaikka käytännössä niin näytetään tehtävän. Näyttäisi siis siltä, että opettajankoulutuksen ”spatialisuus” on vielä määrittelemättä. Rohkeus sen määrittämiseen on ollut kateissa tai yksinkertaisesti se löytymiselle ei ole ollut tarvetta: kaikkihan on sujunut ainakin pintapuolisesti hyvin.

Asia on ainakin jossain määrin tabu. Viljanen (1992, 65–70) on tosin kirjassaan nostanut asian esille, mutta ehkä myös kädet ylös. Hän toteaa opettajiin kohdistuvan tutkimuksen ja valintakokeiden tavoitteena olleen opettajan ammatillisen ytimen etsimisen. Toisin sanoen *opettajan ammatista tai valinnoista on tämän mukaan puuttunut ykseys, teoria, jonka viitoittamana tulisi edetä.* Valintoja ja myös koulutusta (ks. Kallas, Nikkola & Räihä tässä kirjassa) voidaan syyttää teorian puutteesta. Näin valinta nojaa pakostakin uskomuksiin ja

käsityksiin opettajuudesta. Tällainen valinta nähdäkseni uusintaa ja toistaa, ei uudista opettajakuntaa.

Opettajankoulutus on saanut paistatella siinä loisteessa, että koulutukseen on vaikea päästä. Hyvin harva pyrkijä pääsee ensimmäisellä eikä vielä toisellakaan kerralla koulutukseen.<sup>6</sup> Tämä käytäntö on hyvin hakijoiden tiedossa, ja se on institutionalisoitunut vaikean pääsemisen myyiksi. Se voidaan nähdä myös opettajankoulutuksen hallinta- ja sosiaalistamiskeinona opettajan ammattiin. Kärjistäen sanottuna se, mikä opettajankoulutuksen valinnoissa on valitsijoiden ammattitaidottomuutta, kuten löytää opettajaksi soveltuvuus tuoreesta ylioppilaasta, näyttäytyy muiden silmissä *opettajankoulutuslaitosten statuksen nousuna*: täytyy olla todella taitava ja pätevä läpäistäkseen opettajankoulutuksen valinnat. Pahimmillaan arvostuksemme tulee ammattitaidottomuudestamme. Tämä on omiaan luomaan illuusiota ammatin sopivuudesta vain harvoille ja valituille. Surkuhupaisaa tässä on se, että opettajankoulutukseen kuitenkin loppujen lopuksi kaikki pääsevät, kunhan vaan jaksavat odottaa iän tuomaa ”spatiaalisuutta”.<sup>7</sup>

Opettajankoulutuslaitosten olisi otettava vastuu valinnoistaan ja kerrottava hakijoille, miksi he eivät tule valituiksi sen sijaan että pitävät hakijoita löyhässä hirressä vuodesta toiseen. Ehkä deterministisyyden pelko kasvatukseen ja koulutukseen liittyvässä optimismissa on siirtynyt väärään paikkaan. Se, että meidän pitäisi kouluttaa lapsia koulussa optimismin hengessä kouluun ja koulutukseen luottaen, ei tarkoita, että valintojen pitäisi olla *optimismin hengen kyllästämiä*. Jos ei ole ”spatiaalisuutta”, se ei varmastikaan synny muutaman vuoden odotuksen jälkeen.

Opettajankoulutukselle on muodostunut käytäntö, jossa vuositaisia opiskelijavalintoja rasittaa edellisten vuosien koulutukseen pääsemättömien reservi. Ikä näyttää siis olevan piilokriteeri ja elämäkokemus näyttäisi olevan eduksi lähes poikkeuksetta opettajak-

---

6. Olen haastatellut tutkimuksissani (Räihä 1997) seitsemännellä yrittämällä koulutukseen päässyttä.

7. Meneillään olevassa valintakokeita koskevassa tutkimuksessani opiskelijat kirjoittavat elämäkertakirjoituksissaan pääsemättömyydestään jopa uskonnollisin kuvauksin, kuten ”vielä ei ollut minun aikani päästä”.

si kouluttamisessa. Jos opettajan ammatti jostain syystä houkuttelisi kollektiivisen kuvan (aktiivinen ja selkeäsanainen organisoija) vastaista opiskelijaa, valintakoe näyttäisi muodostuvan lopulliseksi esteeksi tai ainakin hidasteeksi (vrt. Heikkilä-Laakso 1995; Laes 2005). Valintajärjestelmä näyttää olevan *hyvä portinvartija*, joka taitavasti ohjailee ei-opettajamaiset muille aloille tai ainakin uusille hakukerroille. Yleensä kielteisen valintapäätöksen osuessa kohdalle hakeudutaan välivuodeksi hoitamaan opettajansijaisuuksia.<sup>8</sup> Sekin näyttää muodostuvan esteeksi opettajakuvan uudistamiselle.

### ***Opettajakokemuksen ansa***

Luokanopettajaksi pääseminen edellyttää lähes poikkeuksetta hyviä edeltäviä todistuksia, lähinnä ylioppilastodistusta. Tämä tarkoittaa toisin ilmaistuna *hyvää sopeutumiskykyä edeltäviin koulujärjestelmiin*. Näin koulumenestys saa kielteisen sävyn, vaikka siitä palkitaankin ensivaiheen valintakriteerinä opettajankoulutukseen aikoville. Ratkaisu on ymmärrettävä sen taloudellisuuden ja nopeuden takia. Jos koulutodistukset ovat jääneet heikoiksi, pisteitä voi kompensoida hakeutumalla esimerkiksi opettajansijaiseksi tai kouluavustajaksi. Näin koulun maailmaan jo ennen varsinaista opettajankoulutusta hakee ainakin kaksi erilaista ryhmää. Hakijoina ovat ensinnäkin ne, jotka eivät ole tarvinneet lisäpisteitä opettajankoulutuksen valintakokeisiin pääsemiseksi vaan valintakokeissa hylätyksi tulemisen vuoksi. Toinen ryhmä koostuu lisäpisteiden hakijoista. Yhtä kaikki molempia ryhmiä kiinnostaa opettajan ammatti.

Työkokemuksen on oltava palkitsevaa, sillä muutoin hakeutuminen opettajankoulutukseen on lähinnä itsensä kiduttamista. Myönteinen palaute sijaisuuksissa tulee siitä, että sopeutuu koulun vallit-

---

8. Tutkimuksissani (esim. Räihä 1997) selvitin useamman kuin kerran opettajankoulutuksen valintakokeissa hylätyksi tulneiden kokemuksia hylätyksi tulemisestaan. Välivuodet käytettiin yleensä opettajansijaisuuksia tehden. Toinen välivuosien viettämistapa oli kasvatus-tieteen ja erityispedagogiikan arvosanojen suorittaminen avoimessa yliopistossa. Tämä näkyi erityisesti pyrkijöiden opiskelijavalintaan kohdistuneissa oikaisupyynnöistä käsittelevässä tutkimuksessani (Räihä 2002).

sevaan toimintakulttuuriin. Myös vanhempien taholta on tultava myönteistä palautetta. Tällainen rakennelma suosii jo lähtökohdisaan säilyttävää orientaatiota. Mukautuminen vallitseviin systeemiin niin koulussa oppilaan kuin työssä opettajan asemaan on edellytys koulussa pärjäämiselle ja työssä viihtymiselle. Kansalaiskasvatuksen lähtökohdista mukautuminen ei ole ensiarvoisen tärkeää vaan kriittisyys. Sopeutumista voidaan nimittää myös sosiaalseksi suojautumiseksi. Se mahdollistaa yhteisössä suhteellisen kivuttoman elämisen.

Pahimmassa tapauksessa saamme opettajankoulutukseemme todellisia sopeutumisen ja mukautumisen eksperttejä. Heitä voidaan nimitää kahden tason mukautujiksi tai sopeutujiksi: ovathan he sopeutuneet sekä edeltävään koulutukseen että työkokemuksen kautta kouluun työorganisaationa. Loogista kuitenkin on, että *mukautujasta tulee myöhemmin mukauttaja*. Hakijoita ei tästä voi tokikaan syyttää vaan järjestelmää. Ne, joilla on huonot todistukset, joutuvat hakemaan opettajakokemusta lisäpisteiden takia. Nuoret hyvät ylioppilaat vastaavasti hankkivat lisäpisteitä sen takia, että luokanopettajakoulutuksen valintakoe ei kykene löytämään heidän opettajaksi koulutettavuutta nuoruuden takia.

Ammattia ei voi yleensä kokeilla ennen alan koulutukseen hyväksymistä. Näin on laita esimerkiksi papin, lääkärin tai lakimiehen ammattien kohdalla. Näiden ammattien haltijoille ei esitetä vaateita, että kokemus muusta elämästä tai juuri kyseisestä ammatista olisi edellytys ammatissa pärjäämiseen. Opettajan ammatin kohdalla tällaiset vaateet sitä vastoin ovat arkipäivää. Jos asiaa tarkastelee psykologisten uranvalintateorioiden avulla, joissa keskeisimpänä ajatuksena on näkemys yksilön jonkin taipumuksen ja ammatissa vaadittavan kyvyn vastaavuudesta tai yhdensuuntaisuudesta, ajatus ammatin välttämättömästä kokeilemisesta ennen koulutusta näyttää kummalliselta. Mitä työkokemus tuo lisää ihmisen taipumuksiin? Se ei myöskään nähdäkseni poista taipumusta. Työkokemus voi toki vahvistaa ammattiaan etsivän tunnetta ammatin sopivuudesta itselleen. Vastaavasti se voi heikentää tunnetta ammatin sopivuudesta. Mutta varsinaista taipumusta se ei vähennä eikä lisää.

Opettajakokemusta pidetään usein myös motivaation mittarina: työkokemus on yhtä kuin sitoutunut opiskeluun ja ammattiin. Työ-

kokemuksesta palkitseminen lisäpisteillä sisältää ajatuksen siitä, että opettajakokemus on aina myönteinen asia. Ainakin se on myönteistä pyrkijälle. Luokassa olevien lasten mielipiteitä ei kysytä. Kuitenkin on olemassa tutkimuksia (esim. Meri & Westling 2003, 187–188), joiden mukaan opettajankoulutuksen kannalta vahvan opettajakokemuksen omaavat eivät ole parhaita mahdollisia koulutettavia. Meren ja Westlingin tutkimuksen mukaan koulutusta edeltävällä opettajatai kouluavustajakokemuksella oli negatiivinen yhteys syventävässä praktikumissa ilmenneeseen opettajuuteen. Selkein negatiivinen yhteys oli työkokemuksen ja vuorovaikutuksen välillä. Tutkijoiden johtopäätös oli, että *mitä kauemmin opiskelija oli työskennellyt koulussa ennen koulutusta, sitä vähemmän hän oli kehittänyt opettajuuttaan koulutuksen aikana*. Vuosia opettajaksi opiskelevia kouluttaneena minulle on myös syntynyt kuva, että pahimmillaan työkokemus on haitta opettajaksi koulutettaville. Riippuu työkokemuksen pituudesta tai vahvuudesta, voiko se vahvistaa tai lujittaa opiskelijan kouluaikana omaksumaa kollektiivista tai yksilöllistä kuvaa opettajan ammatista.

## Yhdenmukaistava koulutuksen mankeli

### *Yhdenmukaiset sivuainevalinnat*

Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen valintoihin sisältyi muutamia vuosia sitten pakollisten osioiden lisäksi ns. vapaaehtoinen taitoja taideaineosio. Niitä täydensi vielä luonnontieteen alaan kuuluva osio. Pyrkijä saattoi osallistua yhteen testiin näistä neljästä. Vaikka ne olivat vapaaehtoisia, juuri kukaan ei jättänyt osallistumatta niihin. Vuoden 2001 valinnoissa vain yksi pääsi koulutukseen ilman vapaaehtoisista saatua pistettä. Vapaaehtoisesta testistä oli näin tullut pakollinen. Vuoden 2002 valintoihin osallistui 321 pyrkijää (taulukko 3), joista 21 ei saanut pisteitä vapaaehtoisesta testistä. Näistä kuusi ei osallistunut vapaaehtoiseen testiin. Kun vuoden 2002 pyrkijät laetaan paremmuusjärjestykseen, vasta sijalta 169 löytyy hakija, joka ei saanut pisteitä vapaaehtoisista osioista. Sijaluvulla 202 oli ensimmäi-

nen, joka ei ottanut osaa testeihin. Voisi sanoa, että tuohon aikaan valinnat vapaaehtoisten osioiden osalta karkasivat käsistä. Tähän joh-  
ti enemmänkin eri aineiden lehtoreiden keskinäinen seminaariajal-  
ta kumpuava oman aineen pitäminen parhaana mentaliteetti kuin  
jokin tutkimuksiin nojaava peruste. Jotta pystyi varmistamaan, että  
oman taitoalan kokeissa käyneet pääsivät opiskelijoiksi, lähes kaikki  
testiin osallistuneet oli palkittava lisäpisteillä. Oman aineen opetta-  
minen helpottuu, kun saa valita sen alan osaajia ja taitajia opettajan-  
koulutukseen. Myös oman aineen tärkeyttä voi perustella runsaalla  
osallistumisella. Vapaaehtoisten testien kamppailuluonne vähän kor-  
jaantui, kun pisteytystä vuonna 2003 muokattiin.

**Taulukko 3.** Vapaaehtoiisiin valintakoeosioihin osallistuneet Jyväskylän valinnoissa vuosina 2001–2003 (OKL = opettajankoulutuslaitos)

Jyväskylän OKL	valinta- kokeissa olleet / hyväksytty	musiikki hyväksytty n / %	liikunta hyväksytty n / %	kuvaamatai- to hyväksytty n / %	luonnon- tiede/tekn- ologia hyväk- sytty n / %	yhteensä vapaaeht. Osallistuneet
2003	254 / 92	36 / 39,1	30 / 32,6	24 / 26,1	6 / 6,5	251 / 98,8
2002	321 / 92	39 / 42,4	18 / 19,6	26 / 28,2	9 / 9,8	315 / 98,4
2001	287 / 89	34 / 38,2	26 / 29,2	23 / 25,8	5 / 5,6	285 / 99,3

Taito- ja taideaineiden mukaan ottaminen valintakokeeseen ei perustunut muuhun kuin menneisyyden haikailemiseen ja opettajuuden säilyttämiseen entisenlaisena. Taustalla oli enemmänkin taito- ja taideaineiden lehtoreiden etukamppailu kuin perusteltu tutkimustieto. Vapaaehtoisista testeistä luovuttiin vuonna 2004. Sen jälkeen olen saanut kuullut väitteitä siitä, että taitoaineiden osaaminen on vähentynyt. Tästä näkökulmasta tarkastellen valintojen ja niiden rakenteen on nähty houkuttelevan juuri tietynlaisia opiskelijoita. Aika naiivilta tuntuisi ajatus, että taito- ja taideaineiden poistaminen valinnoista tar-

koittaisi tällaisten aineiden taitajien poistumisen opettajakunnasta. Jos pelkkä valintakoe riittäisi houkuttelemaan tietyllä orientaatiolla olevat valintoihin, tällöin esimerkiksi, jos kalastaminen katsottaisiin tärkeäksi opettajan ammatin kannalta, niin perho- tai haavirasti houkuttelisi tämän alan taitajat opettajankoulutukseen. Ikään kuin itse opettaminen ja oppiminen ei olisi motivoivaa, vaan oma harrastus ja sen yhdistäminen ammattiin olisi prioriteeteissa ensimmäisenä. Ikävä kyllä opiskelijavalinnalla on tällaista kaikua. Tämä heijastuu myös opettajankoulutuksen sisäisiin valintoihin, kuten sivuainevalintaan (taulukko 4). Opiskelijoilla on mahdollisuus valita sivuaineekseen koulussa opetettavia aineita. Myös muita opintokokonaisuuksia on mahdollisuus valita. Suosituimpia Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen sivuainevalinnoissa ovat olleet taito- ja taideaineet kuten myös draama ja esi- ja alkuopetus. Luvut sarakkeissa ovat haettuja, ei myönnettyjä opinto-oikeuksia, mutta saamani tiedon mukaan lukumäärät pysyvät lähes samoina myönnettyjen opinto-oikeuksien kohdalla.

**Taulukko 4.** Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen sivuainevalinnat vuosina 2003–2005

Sivuaine	2003	2004	2005
esi- ja alkuopetus	41	39	41
draama approbatur	20	23	23
draama cum laude	5	8	8
kuvataide approbatur	21	9	19
kuvataide cum laude	2	9	-
liikunta	26	24	37
matematiikka	-	3	8
musiikki	27	25	23
tekninen työ	21	21	15
tekstiilityö	31	23	25
tv (tieto ja viestintä)	7	10	4
äidinkieli ja kirjallisuus	15	18	25
luonnontieteet	6	9	16

Sivuainevalinnat näyttäisivät olevan linjassa Opettaja-lehden työpaikkailmoitusten kanssa. Niissä haetaan erityisesti taito- ja taideaineiden taitajia. Ympyrä on valmis, jos tätä vielä kouluttajien taholta myllytetään. Opettajan ammattiin ei haeta erityisesti oppimisesta tai ideologiakritiikistä kiinnostuneita. Opettaminen alaluokilla on enemmänkin *näkyvien taitojen hallitsemista*. Valitettavasti tulevan opettajan ammattitaito ei lisäännä yksistään sillä, että opiskelee lisää jo hallitsemaansa asiaa, vaan se lisääntyy sillä, että opiskelee sitä, mikä kullekin on outoa ja ihmeellistä. Siinä mielessä vahvaan aineen osaamisen näyttöön perustuva valinta ja jopa koulutus ovat tulleet tiensä päähän. Mutta opiskelukulttuuri, niin kouluttajien ylläpitämä kuin opiskelijoiden hyväksymä, ei mahdollista kulttuurin muuttamista sellaiseksi, että se, mitä ei osata, olisi opiskelun ja tutkimisen arvoista. Opettaja-lehden työpaikkailmoitukset ovat omiaan estämään kulttuurin muuttumista toisenlaiseksi. Opiskelijoiden kanssa käydyissä tutkimuksiini liittyvissä keskusteluissa olen saanut kuulla, että luokanopettajakoulutuksen sivuaineiden informaatiotilaisuudessa taide- ja taitoaineiden valitsemista suorastaan markkinoidaan Opettaja-lehden työpaikkailmoituksilla. Tämä on esimerkki siitä paineesta, mankelista, jonka kohteeksi opiskelija joutuu. Voikin sanoa oikeutetusti, että vain harvat opiskelijat murtautuvat opettajan-koulutuksen yhdenmukaistavan mankelin läpi, jota myös kouluttajat ylläpitävät (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 62).

Opettajan ammattitaidon muutosvaateet eivät sanottavammin aiheuta opiskelijoissa päänvaivaa. Rasinahon (2005) mukaan kemian ja fysiikan eriytyminen ala-asteella omaksi oppiaineeksi ei tule olemaan helppo siirtymä, ei jo virassa oleville eikä myöskään tuleville opettajille. Hänen luokanopettajia ja kemian opettamista koskeva tutkimuksensa osoittaa kaksi suurta ongelmaa. Ensinnäkin opiskelijoiden tiedot kemiasta ovat puutteelliset. Ne ovat lähempänä arkipäätöksiä kuin tieteellistä tietoa. Toinen ongelma on asenteellinen. Opiskelijat eivät ole edes kiinnostuneita kemian alaan liittyvistä kysymyksistä. Opettajan ammatissa edes uudet oppiaineet eivät tunnu saavan aikaan muutospainetta oman ammattitaidon paran-



tamisen suhteen. Rasinahon esiin nostama ongelma oli nähtävissä myös Jyväskylän opettajankoulutuksen valintakokeiden vapaaehtoisista osioista. Vaikka ne alun perin olivat taito- ja taideaineiden testejä, eräänlaisen kamppailun päätteeksi yhdeksi osioksi lisättiin luonnontiedon osio. Siihen oli hyvin vähän osanottajia. Peruskouluamme syytetään kyvyttömyydestä kouluttaa asenteita. Kovin helppo ei näyttävä olevan vastaava tie myöskään opettajankoulutuksessa. Asenteiden tarvitsisi muuttua, jotta esimerkiksi kansalaisvaikuttaminen nousisi aktiivisempaan rooliin.

### ***Yhdenmukaistava paine kohentaa omia harrastustaitoja – ei opettajakykyä***

Opettajankouluttajana ollessani olen vuosittain kysynyt ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta lukuvuoden päättyessä, mitä he ovat oppineet opettajankoulutuksen aikana. Erityisesti mieleeni on jäänyt yksi vastaus, jonka mukaan tärkeintä, mitä opettajankoulutuksessa on opinut, on uinnin potku. Kasvatustiedettä pääaineenaan opiskelevalle tärkeintä on ollut siis fyysinen ja tekninen suoritus, ei oman tieteen alaan liittyvä oivallus. Tämä antaisi viitteitä siitä, että *ns. seminaarihenki*<sup>9</sup> sisältyy, ei julkilausuttuna, vaan toimintaan ja kulttuuriin piiloisesti vaikuttavana osana opettajankoulutuksen rakenteeseen.

Muistan myös omilta luokanopettajaopiskeluajoilta joutuneeni useasti selittämään muutamia tekemiäni valintoja. Opiskelin samaan aikaan myös filosofiaa, ja tämä aiheutti ihmetystä. Miksi opiskelet filosofiaa, sinustahan tulee opettaja? Liikunnallisena ihmisenä minua pidettiin myös itsestään selvänä liikunnan erikoistujana (nykyään liikunnan sivuaineopiskelijana). Myös lukion liikunnan numero 10 osoitti minulla olevan liikunnallisuutta. En kuitenkaan valinnut liikuntaa erikoistumisaineekseni, vaan olin sitä mieltä, että usean opin-

---

9. Kähkönen (1979, 81) katsoo seminaarihengen olleen yksi opettajankoulutuksen kehittymisen este. Opettajaseminaareja pidettiin ainakin vasemmistopiireissä yhteiskuntaa liiaksi säilyttävänä instituutiona. Seminaarihenki ei ollut omiaan antamaan tilaa itsenäisimmille ja vapaamielisimmille persoonille. Haavion (1965) mielestä seminaarihengen sisältyi tieteellistä rajoittuneisuutta, sillä seminaareissa ei pyritty ohjaamaan kriittisyyteen. Seminaarihengen sisältyi Haavion mukaan myös vahvat isänmaalliset ja uskonnollis-eettiset arvot.

toviikon laajuiset perusopinnot sekä oma harrastuneisuuteni liikunnan alalta riittävät tuosta aineesta.

Liikunnan lehtori kyseli myös ratkaisuni perään ja totesi, että riittäväthän taitoni erikoistumiseen. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut kokea ryhmäriemua liikunnan saralta, jota opiskelu tuossa liikuntamyönteisessä ryhmässä olisi tulkintani mukaan edellyttänyt, vaan kehittyä ensisijaisesti opettajana ja ammatillisesti. Sopiva tai oikea opintoihin liittyvä valinta on osa opiskelijaryhmän keskinäisen koheesion rakentamista. Näin tullaan *oman heimon jäseneksi* (Ylijoki 1998). Opettajaksi opiskelevien heimon voidaan ylijokilaisittain sanoa olevan aktiivinen, liikunnallinen, esittävä ja äänekäs. Tästä heimosta eroaminen ei ole suotavaa.

Vaikka pääseminen luokanopettajakoulutukseen on joillekin kovan ja usean yrityskerran takana, toisille opettajankoulutuslaitos saat-  
taa osoittautua epämieluisaksi ja jopa vääräksi opiskelupaikaksi<sup>10</sup> ainakin osin mainitsemastani ”mankelista” johtuvaksi. Haastattellessani opettajankoulutuksen keskeyttäneitä opiskelijoita (Räihä 2003, 102) yksi heistä korosti erityisesti väärän opiskeluaikaisen valinnan paljastaneen itsensä kerettiläiseksi, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

*Musiikki, kuvaamataito, puukäsityö alko tulla riippakiveks. Si-  
vuaineet oli mielenkiintoisia kun sai ne sai itse valita. Minulla  
oli äidinkieli ja historia. Äidinkieli oli vaativa, ope osasi asian, se  
ei ollu lässyttämistä. Tyypillinen okl-opiskelija oli lahjakas kuvaa-  
mataidollisesti, musiikillisesti, ei pelkkä lukeminen, itellä on ollu  
se lukeminen, sitä ei okl:ssä paljon painotettu. Mä oon joutunut  
selittelemään okl:ssä aika paljon miksi luki historiaa. Musta se ei  
ollu mikään ihme juttu, aika monihan luki historiaa.*

---

10. Tutkimukseni (Räihä 2003) opettajankoulutuksen keskeyttäneistä opiskelijoista antaa kuvan siitä, minkälainen opiskelupaikka on, jos se ei tunnu omalta. Pahimmillaan se tar-  
koittaa opintojen totaalista keskeyttämistä. Lievemässä muodossa se on etäisyyden ottamista  
oman laitoksen opintoihin siten, että pikkuhiljaa hivuttautuu toisen tiedekunnan tai laitoksen  
opiskelijaksi. Erilaisuutta näytettäisiin siedettävän aika huonosti opettajaksi opiskelevien kes-  
kuudessa. Erilaisuutta voidaan sallia jossain määrin, mutta sille pitää olla selvä valtajoukosta  
erottuva syy. Yleensä ikä on tällainen pätevä syy tai se, että on perustanut perheen. Muutoin  
yhdenmukaistava paine on kova.

*Mitä ne kysy?*

*Niin, se oli aina se että haluatko aineenopettajaksi.*

*Jouduit selittelemään toimintaa?*

*Se ei ollut ihan siinä kategoriassa missä ajateltiin että mitä siel-  
lä luetaan*

*Osaatko määrittää sitä kategorialla?*

*Aidinkieli ihan jees, menee vielä siihen viitekehykseen, kuvis, lii-  
kunta, historia menee ulkoreunalle, tavallaan kuin ois luku-  
jotain psykologiaa, tavallaanko miksi sä otat ulkopuolelta.*

Myös kouluttajat pitävät yllä ja vahvistavat oikeata heimohenkeä. Tätähän jo opintojen aikaisen liikunnan lehtorin suhtautuminen minun valintoihini viestii. Samasta ilmiöstä on tulkintani mukaan kyse talvella 2006 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen liikunnan lehtoreiden opiskelijoille lähettämässä sähköpostiviestissä.

### ***Hei 1.kurssilaiset***

*Liikunnassa järjestetään tänä kevätlukukautena valmistavan opintojakson opetusta uinnissa ja luistelussa. Opiskelija saa jak-  
son aikana ohjausta ja palautetta uinnin tai luistelun perustaitoi-  
jen kehittämiseksi. Näillä valmistavilla, ohjatuilla harjoituksilla  
varmistetaan osallistumismahdollisuus varsinaisiin perusopinto-  
jen uinnin ja luistelun opintoihin.*

*Syyslukukaudella teiltä kyseltiin, missä liikuntalajeissa tarvit-  
sisitte ohjattua etukäteisharjoittelua ja samalla kerrottiin, että ke-  
vätlukukaudella voidaan järjestää opetusta ja ohjausta uinnissa  
ja luistelussa. Kyselyn mukaan tarvetta olisi kuitenkin telinevoim-  
istelussa, yleisurheilussa, palloilun eri lajeissa, jopa hiihdossa.  
Valitettavasti näihin ei ole tänä keväänä resursseja. Opettajina  
toimivat liikunnan aineenopettajaksi opiskelevat opiskelijat, jot-  
ka suorittavat näin yhden valinnaisen harjoitteluvuoronsa. Har-  
joittelun ohjaajiksi oli enemmän halukkaita kuin harjoittelu-  
paikkoja, mutta nyt ”opettajat” on valittu.*

*Sekä uinnissa että luistelussa on yksi ryhmä, jota ohjaa kerral-  
la kaksi opettajaa. Saat siis hyvää ja tehokasta ohjausta.*

Jotta voi opiskella varsinaisia liikunnan perusopintoja, sitä varten on käytävä täydentämässä liikunnan taitoja.<sup>11</sup> Kyseisistä opinnoista ei selviä ilman edeltäviä kursseja. Kukaan opiskelijoista ei näytä kyseenalaistavan tai esittävän kriittisiä kannanottoja viesteihin liittyen. Päinvastoin viestistä voi lukea, että opiskelijat ovat vaatineet kyseisiä kursseja. Epäilenpä, että kukaan opiskelijoista ei ole käynyt kysymässä esimerkiksi prosenttilaskun lisäkursseja, saati historian lisäopetusta. Varsin luultavaa kuitenkin on, että kaikilla eivät prosenttilaskut tai Suomen sodat ole hallussa. Opettajankoulutuksen opiskelukulttuurin *koheesion rakentaminen tapahtuu lähinnä taito- ja taideaineiden kautta, siis näkyvän taidon osaamisen kautta*.

Tämä rakennelma näkyy sopivan sekä opiskelijoille että kouluttajille. Edeltävien kurssien toiminta on opiskelijan sosiaalistamista vallitsevaan ja vieläpä toivottuun kulttuuriin. Tällaisessa kulttuurissa ei voi syntyä kriittistä otetta vallitsevia olosuhteita kohtaan. Kokonaan toinen kysymys on, haluavatko opiskelijamme sellaisen kulttuurin edes syntyvän. Välttämättä kyse ei ole pelkästään siitä, että opettajankoulutuksen rakenteet yksin estävät opiskelijoiden kyvyn tulkita kasvatuksen ja koulutuspolitiikan ideologista maastoa (vrt. Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 62). Kyse on enemmänkin köydenvedosta. Onnistuakseen se tarvitsee vähintään kaksi osallistujaa tai osapuolta. Yksin ei voi vetää.

Esiintymiseen perustuvalla valintakoemenettelyillä, jollaiseksi esimerkiksi haastattelu tai ryhmätesti voidaan luokitella, on omat vaaransa. Se on omiaan vahvistamaan stereotyyppistä opettajakuva ja *saamaan opiskelijajoukon yhä homogeenisemmaksi*. Monesti tosin puhutaan myyttisesti siitä erilaisuudesta, joka opettajaksi opiskelevien

---

11. Valmistavien opintojen tai kurssien lähtökohtainen tarkoitus käsittääkseni oli se, että niillä voidaan perehtyä aineeseen, jota peruskoulussa ei ole opiskellut. Useimmiten kyseeseen tulee tekninen työ ja tekstiilityö. Niiden opiskelu on pitkälle ollut sukupuoleen sidottua. Tekninen työ on jäänyt tytöille ja vastaavasti tekstiilityö pojille oudoksi aineeksi. Muut aineet ovat kutakuinkin kaikille tuttuja. Nyt (Jyväskylässä) perusopetusta edeltäviä valmistavia kursseja tarjotaan edellisten lisäksi liikunnassa, musiikissa, fysiikassa, kemiassa ja matematiikassa. Sopii kysyä valmistavien kurssien lisääntymisen myötä, onko peruskoulu jotenkin epäonnistunut näiden aineiden kohdalla vai onko kyseessä opettajankoulutuslaitoksen sisäinen kamppailu, jossa aineen asema määritetty valmistavien kurssien kautta. Onko aine tärkeämpi, jos se sisältää valmistavia opintoja?

joukko edustaa. Tätä erilaisuutta ei ole juurikaan eritelty. Sen mukaan, mitä opiskelijat esimerkiksi harrastavat, on toki eroja: toiset harrastavat musiikkia, toiset urheilua. Mutta yhtä kaikki ne perustuvat siihen alaan, jonka taitamista voidaan arvioida näkyvän toiminnan kautta. Sellaista erilaisuutta, joka olisi omiaan aktivoimaan oppilaita vaikkapa yhteiskunnallisella saralla, ei opiskelijoissa juurikaan ole. Sen vähänkin on vahva opiskelijakulttuuri ajamassa pois. Opiskelukulttuuri ei näyttäisi antavan tilaa erilaisuudelle. Tätähän juuri yhteiskunnallinen aktiivisuus vaatisi: mahdollisuutta erilaisten näkemysten esittämiseen.

Nikkolan (2006) tutkimus opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoista osoittaa, että opiskelu itsessään ei välttämättä kiinnosta opiskelijoita. Koulumenestyjistä on pahimmillaan tullut oppimisen välttelijöitä. Perustellusti voidaan kysyä, johtaako opettajankoulutuksemme rakenteensa ja jo valintojen takia koulutusmalliin, jossa opiskelijat pyrkivät jatkamaan erityisesti harrastamaansa ja jo ennestään osaa-mansa aineen uudelleen oppimista. Itseään ei olla valmiita laittamaan likoon sen suhteen, mitä ei osata, vaan sen suhteen, mitä osataan. *Opettajat, jotka eivät ole saaneet koulutusta oppimattomuutensa vaan osaamisensa vuoksi, eivät ole kovinkaan hyviä saamaan oppilaita oman osaamattomuuden tai erilaisuuden pohtijoiksi.* Miten toinen, erilaisuutta sietävä malli, voisi sitten siirtyä peruskouluun?

Opettajankoulutus on muodoltaan hyvin koulumainen ja kurssimainen. Tällainen järjestelmä mahdollistaa nopean valmistumisen mutta vaatii myös jatkuvaa läsnäoloa, kuten seuraavasta Syrjäläisen ym. (2006, 56) tutkimuksen haastatteluvastauksesimerkeistä näkyy:

*Meillä kaikilla [opettajaksi opiskelevilla] on se sama, ettei ehdi oikeesti hirveästi muuta, koska haluaa, että opinnot tulee silleen aika rivakassa tahdissa. Että silloin, kun mä olin sitä ensimmäistä tutkintoa tekemässä, niin mähän olin todella paljon järjestötoiminnassa mukana, koska silloin mulla ei ollut niin kiirettä ja se oli mukavaa se toiminta ja mä koin sen tärkeeksi. (luokanopettajaksi opiskeleva)*

*Siis kyllä se oikeesti vie aikaa siltä opiskelulta, että jos on hirveen aktiivinen, niin ei sitten kyllä kerkee opiskella ollenkaan, että kyllä se järjestötoiminta vie mennessään, koska siellä riittää tekemistä kyllä, että ei sitten valmistu koskaan. (aineenopettajaksi opiskeleva)*

Opettajaksi opiskelevan prototyyppi näyttäisi olevan *aktiivinen opiskelija tai suorittaja, ei aktiivinen vaikuttaja*. Vaikuttaminen nähdään vain mallina ja esimerkkinä olemisena. Onko opettajankoulutuksen koulutusmalli rakennettu siten, että se ei haluaakaan antaa aikaa opiskelijan ajattelun, kriittisyyden ja muunlaisen kuin harrastuneisuuteen suuntaavan aktiivisuuden kehittymiselle? Näin opiskelijat pidetään ruodussa ja kiivas opiskelutahti estää muun aktiivisuuden kokonaan. Täten entisajan opettajuutta (so. seminaariperinteen) uusinnetaan yhä, vaikka suureen ääneen huudamme muuttuneen opettajuuden puolesta. Itse asiassa opiskelijat näyttäisivät opettajankoulutuksessa joutuneen joko tietten tai tietämättään saman mallioppimisen (uhriksi) kohteeksi kuin he näkevät koulun oppilaat suhteessa itseensä: opettaja vaikuttaa omalla esimerkillään.

## Opiskelijat valmiita jo valinnoissa?

Kuten edellä on käynyt ilmi, opettajankoulutuksen vaikuttavuus ei ole ollut aina paras mahdollinen. Keskeisimmillä opettajan ammattitaidon ulottuvuuksilla, kuten oppimiskäsitykseen liittyvissä kysymyksissä, opiskelijoissa ei tapahdu kehitystä tai muutosta. Kouluttaminen ja oppiminen opettajan ammattitaitoon olennaisesti kuuluvassa oppimiskäsityksessä onkin työlästä. Sekä kouluttajille että koulutettaville on helpompaa pitäytyä perinteisessä tietoihin ja taitoihin keskittyvässä oppiaineontologiassa. Peruskoulua moititaan siitä, että se ei pysty vaikuttamaan oppilaisiin asenteiden tasolla. Opettajankoulutus ei tässä asiassa ole hoitanut leiviskäänsä yhtään paremmin, vaikka se olisikin koulutuksen tarkoitus.

Opettajaksi opiskelijan ”muuttamiseen” on kautta aikojen suhtauduttu hyvin penseästi. Esimerkiksi Kansanen (1989, 18) suhtautuu varsin varauksellisesti opettajankoulutuksen mahdollisuuteen muokata opiskelijan persoonaa. Sen sijaan hän näyttää uskovan itselliseen persoonan muokkautumiseen. Hänen näkemyksensä mukaan pitkä opiskeluprosessi *saattaa* muovata nuorta ihmistä. Sana saattaa tekee ilmaisusta mielenkiintoisen. Se on ikään kuin toive, jonka toivotaan toteutuvan mahdollisimman monen opiskelijan kohdalla. Edelleen se sisältää ajatuksen, että opiskeluprosessin ja elämäkokemuksen tuoma itsellinen muokkaus on aina hyväksi opettajaksi opiskelevalle. Kouluttaminen siten, että se vaikuttaisi opiskelijoiden asenteisiin, on nähdäkseni tabu. Tämä on nykyisen koulutuksen ja sitä edeltävän valinnan ongelma. Koulutukseen on valittu jo valmiita persoonia, jotka tarvitsevat persoonalleen vain didaktisen jatkeen (ks. Britzman 1986).

Opettajan valinnat kumpuavat ajalta, jolloin opettaminen oli keskeistä. Nykyiseen maailmaan, jossa arkipäivää on yhä lisääntyvä erilaisuus, opettaminen käsitteenä ei enää sovellu riittävän hyvin. Opettajan ammattitaitoa olisi ryhdyttävä rakentamaan enemmän ohjaamisen teoriasta. Tämä tarkoittaisi selvää paradigman muuttumista. Jos opettaminen vaatii nykyään enemmän ohjausta, siihen kyvykkäitä pitäisi myös saada valittua koulutukseen. Valintojen tehtäväksi tulisi löytää ne, joilla on kyky ensisijaisesti elämismaailman kohtaamiseen. Toissijaisesti, jos ollenkaan, tarvitaan arviointia oppiaineontologian suunnassa. Tärkeitä valinnoissa arvioitavia ominaisuuksia on ainakin kaksi: *pyrkijän kyky sietää erilaisuutta ja kyky kuunnella*. Hyvin monilla on tällaisia kykyjä. Valinnan tehtäväksi jää negatiivinen selektio: karsia pois ne, joilla tätä kykyä ei ole kovasta innokkuudesta huolimatta. Kansalaisvaikuttamisessa ensiarvoisen tärkeää on juuri kyky sietää ja kuunnella erilaisuutta.

Kovin kaukana taitaa vielä olla aika, jolloin edellä mainittuun päästään. Tämän hetken opettajankoulutus on liiaksi oppiaineontologian, ei elämismaailmaontologian kysymyksissä. Opettajankoulutuskulttuurin kyky sietää erilaisuutta on hyvin minimaalinen. Tämä

on nähtävissä koulutuksen sisäisissä valinnoissa. Postmodernille ajalle tyypillinen oman edun tavoittelu on voinut siirtyä koulutukseen. Näin ajateltuna opiskelijoiden aktiivisuus on lähinnä oman itsen kehittämistä egoistisista, ei altruistisista tarpeista.

Koulutus on pahimmillaan oman harrastuneisuuden jatkamista, josta aito generatiivisuus (huolehtiminen tulevista sukupolvista) on hyvin kaukana. Oman osaamisen näyttäminen on keskeistä, ei sen näyttäminen, missä tarvitsee oppimista. Juuri tämän kohtaaminen olisi opettajankoulutuksessa ydinasia. Luokanopettajan ammattitaito ei lisäännä sillä, että opiskelija jatkaa jo osaamansa harjoittelua ja opiskelua, vaan sillä, että tutustuu itselle uusiin ja outoihin asioihin. Opettajankoulutus pitää tiukasti kiinni näyttämisen kulttuurista vielä Opettaja-lehden suosiollisella avustuksella. Mitä pitäisi tehdä? Koulutuksen pitäisi päästä *pois vahvasta oppiaineontologiasta*. Varsinkin sivuaineopintoina oman harrastuneisuuden jatkaminen pitäisi jopa estää. Kenties se tarkoittaa sivuaineopetuksen organisointia kokonaan uudelleen. Toki kouluttajille oman alan taitajat on helppo ryhmä. Nykyinen rakennelma ikävä kyllä jopa kaventaa luokanopettajan ammattitaitoa.

Luokanopettajakoulutus on paljon läsnäoloa ja pitkiä päiviä. Tällöin ei yksinkertaisesti jää aikaa kaivatun kriittisen ajattelun kehittymiselle. Kun opiskelijat pidetään puuhakkaina, aikaa ei jää pahanteekoon. Ennen seminaareissa tietty poliittinen toiminta oli kiellettyä, nyttemmin koulutuksen rakenne on sellainen, että se estää tämän ajan politikoinnin, siis kriittisen ajattelun, kehittymisen. Koulutukseen orientoidutaan lähinnä sivuaineiden kautta, ei pääaineen eli kasvatustieteen kautta. Kasvatustiede on enemmänkin yksi opiskeltava aine muiden aineiden joukossa. Siinäkään ei ylltetä käsitteelliselle tasolle.



## Lähteet

- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:188. Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Britzman, D. P. 1986, Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 442–456.
- Haavio, M. 1965. Seminaarihenki. Kasvatus ja koulu, 286–291.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutukseen osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopisto. Julkaisuja. Sarja C, osa 110.
- Kansanen, P. 1989. Kvalifikaatio – opettajankoulutuksen elinehto. Opettajankoulutuksen teoreettisen mallin kehittäjä. Kasvatus 20 (1), 17–27.
- Kemppinen, L. 2006. Maripaita ja polkkatukka – luokanopettajakoulutukseen hakijoiden uskomuksia ulkonäön, nonverbaalisen viestinnän ja kielellisten strategioiden merkityksestä valintakokeissa. Käsikirjoitus P. Räihä & T. Nikkola (toim.) opettajankoulutuksen valintoja käsittelevään tutkimusraporttiin. Ilmestyy keväällä 2006.
- Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Helsinki: Edita.
- Kähkönen, E. I. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa 1958–1978. Yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae socialium* no 1. *Paedagogica* no. 1.
- Laes, T. 2003. Ekstrovertti – opettajan muotityyppi? Opiskelijavalinnan tarkastelua ekstroversion näkökulmasta. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 77, 108–133.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 235.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tampereensis* 1016.

- Liimatainen, S. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari. (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 74, 24–31.
- Luukkainen, O. 2003. Muuttuva toimintaympäristö ja uudistuva opettajuus. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valinta-koeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 77, 250–261.
- Luumi, H. 2002. Pöllötakki – myytti opettajuudesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Majala, H. 2000. Opiskelijoiden oppimistyyliä ja mielekkyykokemukset luokanopettaja-koulutuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksen muutosagenttikoulutuksen arviointia. Turun yliopisto. Julkaisuja. Sarja C, osa 166.
- Meri, M. & Westling, S. 2003. Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen. (toim.) Rutiinivalinnoista laadukaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valinta-koeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 77, 178–192.
- Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä. Bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Rasinaho, A. 2005. Millä eväillä kemian opetukseen? Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoitumismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 108.
- Räihä, P. 1997. ”Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi.” Opettajakoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.) Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 85–114.
- Räihä, P. 2002. Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa... Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 74, 163–186.

- Räihä, P. 2003. Opintojen edessä huomasin ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 77, 92–107.
- Suutarinen, S. 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – Mitä tilalle ja miten kansalaiskasvatus voitaisiin uudistaa? Teoksessa Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa”. Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaiskasvatuksen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salmi-nen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Tähtinen, J. & Maijala, H. 2002. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeita kehittämässä – valokiilassa vuoden 2000 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti pun-taroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 74, 75–98.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Pekka Räihä

# Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen

Artikkelissa kuvataan kolmen luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneen opiskelijan oma näkemys keskeyttämiseen johtaneista syistä. Näiden tarinoiden rinnalle tutkija tuo oman kokemuksensa opintojen keskeyttämisestä. Tutkimus on näin myös autobiografinen.

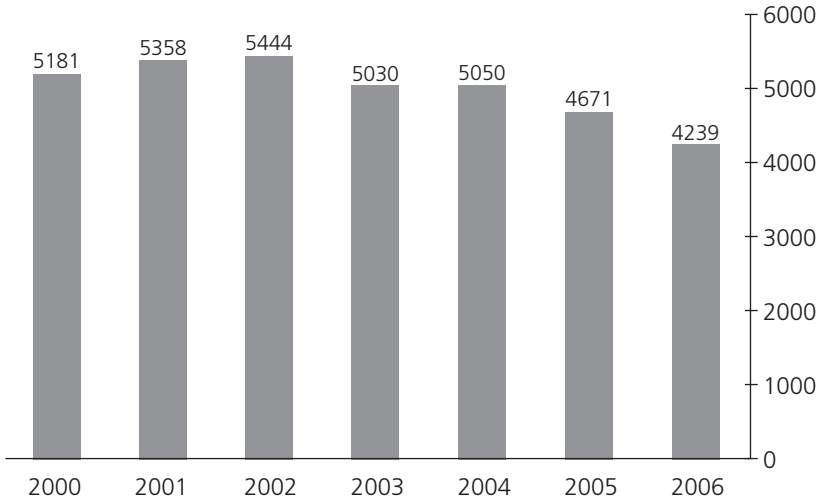
Esitetyt kertomukset osoittavat, että ammatinvalinta on hyvin monisäikeinen kokonaisuus. Siihen vaikuttavat niin vanhempien kuin sisarusten suhtautuminen. Nämä kertomukset haastavat myös näkemyksen, jonka mukaan ammatista hankittu omakohtainen kokemus sitouttaisi alalle. Kaikki kolme olivat tehneet opettajan sijaisuuksia tai olleet kouluavustajina. Silti ala osoittautui vääräksi.

Vaikka keskeyttäminen on luokanopettajakoulutuksessa varsin marginaalinen ilmiö, sitä ei sovi kuitenkaan vähätellä. On perusteltua kysyä, pitäisikö valintakokeiden tietää pyrkijästä ja hänen soveltuvuudestaan jotakin sellaista, mitä hakija itsekään ei tiedä.

## Luokanopettajan ammatti houkuttelee yhä

Luokanopettajan ammatti näyttää kiinnostavan nuoria vuodesta toiseen, vaikka jonkinasteista hiipumista hakijamäärissä on parina viime vuotena ollut havaittavissa (kaavio 1). Kun syitä lähes 1000 hakijan tippumiseen ei vielä ole analysoitu, niitä voinee hahmotel-

la useasta näkökulmasta. Kyse saattaa olla hetken notkahduksesta tai pysyvämmästä eurooppalaisesta suuntauksesta, jota me lähestymme viiveellä. Opettajan ammatti ei muualla Euroopassa ole enää aikoihin houkutellut ja kiinnostanut nuoria. Myös yhä pienemmäksi käyneet ikäryhmät voivat olla yksi syy hiipuviin hakijamääriin.



Kaavio 1. Yhteisvalinnassa luokanopettajakoulutukseen hakeneiden määrä eri vuosina<sup>9</sup>

Vielä kuitenkin yhtä luokanopettajakoulutuspaikkaa tavoittelee lähemmäs kymmenen hakijaa. Opettajakoulutusyksiköillä on siis, mistä valita. Jos tilanne mairittelee opettajakoulutusyksiköitä, pyrkijälle se on enemmänkin kiusallinen. Opiskelupaikka voi vaatia useita yrityskertoja, ja kolme tai neljä kertaa ei ole ollenkaan harvinaista. (Räihä 1997, Kemppinen & Kuusela 2006.)

Runsaat hakijamäärät useiden pyrkimiskertojen kera saavat ammatin näyttämään erityisen vaikeasti tavoitettavalta. Yleisesti

9. Vakava-valintayhteistyöhankkeen myötä luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat avautuivat kaikille korkeakoulukelpoisille hakijoille todistusarvosanoista riippumatta. Hakijamäärän kasvu oli odotettu, ja vuonna 2007 hakijoita oli 6068. Kasvu ei ole niinkään merkki ammatin uudesta suosiosta vaan enemmänkin hakijatulpan poistumisesta.

on tiedossa, että koulutukseen on vaikea päästä ja ensimmäisellä yrittämisellä lähes mahdotonta. Internetin keskustelupalstoilla alalle mielivät näyttävät tämän hyvin tietävän. Vain hyvin harva pääsee luokanopettajakoulutukseen heti ylioppilaaksi tulemisen jälkeen joko siitä syystä, että pisteet eivät riitä edes valintakokeisiin tai itse soveltuvuuskokeessa valinta kohdistuu kokeneempaan hakijaan (Räihä 2006a; Räihä 2007). Valintakoe on omalta osaltaan mystifioinut koko opettajan ammatin olemusta.

Valintakokeen ympärille syntyneestä mystiikasta huolimatta joillekin ovet koulutukseen avautuvat ensimmäisellä kerralla. Se, mikä monelle näyttää siis olevan kovan takana, onnistui tämän tutkimuksen Sarille, Leenalle ja Jaanalle vaivatta. Kukin heistä sai opiskelupaikan luokanopettajakoulutuksesta ensimmäisellä yrittämisellään. Jaana osallistui valintakokeisiin heti lukion päätyttyä ja Leena ja Sari yhden väli vuoden jälkeen. Jaana ei kuitenkaan aloittanut opintojaan heti valitsemisvuonna vaan vasta seuraavana vuonna. Näin kaikilla oli takana yksi väli vuosi ennen luokanopettajaopintojen alkua. Jos he pääsivätkin koulutukseen suhteellisen helposti, opiskelu ei sujunutkaan niin jouhevasti. Valittu ala osoittautui kaikeksi muuksi kuin oikeaksi valinnaksi. Edessä oli opintojen keskeyttäminen. Jaana keskeytti heti ensimmäisen opintovuoden jälkeen ja Leena ja Sari toisen opintovuoden lopussa. Jaanan keskeyttäminen oli totaalisempi, Leenan ja Sarin enemmänkin liukumista toisiin opintoihin. Varsinaisesti ns. tyhjän päälle siirtyi vain Jaana. Muilla oli jo toinen opintopaikka, jos ei vielä valintakokeella varmistettu, niin ainakin mielessä vahva ja kokeiltukin.

Mutta mistä on kyse heidän ammatinvalinnan epäonnistumisessaan – kokeilusta vai kypsymättömyydestä? Olisiko valintakokeiden pitänyt paljastaa heidän oma sopimattomuutensa tai motivoitumattomuutensa? Tällaiset kysymykset lienevät oikeutettuja. Lähtökohdat huomioon ottaen Jaanan pitikin keskeyttää mutta Leenan ja Sarin keskeyttäminen yllätti ehkä heidät itsensäkin, kuten myöhemmin tekstistä käy ilmi.

Tätä tutkimusta varten olen haastatellut heitä kutakin lähes kaksi tuntia, Jaanaa jopa kahteen kertaan. Jaanan tapasin haastattelun merkeissä ensimmäistä kertaa heti opintojen keskeyttämisen jälkeen elokuussa 2003 ja toisen kerran puolentoista vuoden päästä ensimmäisestä haastattelusta vuonna 2005 hänen aloitettua opinnot kokonaan uudessa opinahjossa. Leenan ja Sarin olen haastatellut vuonna 2006. Jonkinlaisen ammatinvalinnan kriisin he kaikki ovat kohdanneet, mutta menikö heidän ammatinvalintansa pieleen, on kokonaan toinen kysymys. Sarin, Leenan ja Jaanan kertomusten rinnalle tuon oman ammatinvalintakertomukseni. Monissa kohdin se muistuttaa esittelemieni keskeyttäjiä kertomuksia.

Niin arkipuheessa kuin opettajankouluttajien ja tutkijoidenkin puheessa työ- ja elämäkokemusta hankkinutta pyrkijää pidetään parempana vaihtoehtona opettajaksi kouluttamiselle kuin tuoretta ylioppilasta. Artikkelini kuitenkin haastaa tämän näkemyksen. Jaana, Leena ja Sari hankkivat kukin tahollaan vuoden työkokemusta ennen koulutuksen alkua. Välivuosi oli myös käytetty tehokkaasti luokanopettaja-ammattia varten muun muassa tekemällä opettajan sijaisuuksia, työskentelemällä kouluavustajana tai suorittamalla kasvatustieteen opintoja. Silti ammatinvalinta kangerteli. Välivuodet ja kasvava ikä eivät välttämättä selkiytäkään ammatinvalintaa.

Keskeyttäminen on aina iso päätös: onhan se eräänlainen epäonnistumisen myöntäminen itselleen. Vaakakupissa voivat painaa monet asiat, jotka saavat pohtimaan keskeyttämisen mielekkyyttä. Ovato jo käytetyt opiskeluvuodet menneet hukkaan? Miten lähipiiri suhtautuu orastavaan keskeyttämiseen? Suomalaisessa kulttuurissa periksi antaminen ja luovuttaminen eivät ole ominaisin tapa vaikeuksien painaessa päälle vaan sinnikkyys ja puurtaminen (Kortteinen 1992). Ehkäpä näin ajattelee myös Heikkinen (1997) kuvatessaan luokanopettajaksi opiskelevan Ellan ammatinvalintakriisiä. Ella päätyi kriisin jälkeen jatkamaan luokanopettajaopintoja. Mutta menettikö Ella mitään? Ainakin tämän tutkimuksen

henkilöille, minä mukaan lukien, avautui keskeyttämisen jälkeen ihan uusi maailma. Sitä voisi kuvata eräänlaiseksi vapautumiseksi.

Vaikka opintojen keskeyttäminen luokanopettajakoulutuksessa on kaiken kaikkiaan marginaalinen ongelma – enemmänkin jätetään valmistumisen jälkeen menemättä opettajan työhön –, siihen voidaan silti suhtautua vakavasti. Keskeyttäjiä, kuten myös muihin tehtäviin siirtyvien opettajien, kokemusten tutkiminen antaa mahdollisuuden arvioida valintakokeiden kykyä onnistua valintatehtävässään. Onko heidän kohdalla jäänyt jotain tärkeää huomaamatta? Tähän kysymykseen palaan kirjoitukseni lopussa.

## Oma hapuileva ammatinvalintani

”Tutkimukselle ei voi olla yhdentekevää, onko kasvatusta tutkiva itse orpokodin kasvatti vaiko perheessä elänyt, onko hän opettaja, vanginvartija, suurperheen äiti vaiko nunna”, Varto (1992, 113) sanoo. Myöskään itselleni ammatinvalinta ei ollut helppo asia. Olen myös opintojen keskeyttäjä. Tosin en keskeyttänyt luokanopettajaopintojani vaan niitä edeltävät opintoni. Mikäli Vartoa on uskominen, minun jopa pitää kertoa jotain omasta ammatinvalinnasta keskeyttämisineen. Tätä tutkimusta voisi jossain määrin näin luonnehtia introspektiiviseksi: peilaan omaa keskeyttämistä tutkittavien vastaavaan. Kokemukseni muistuttaa monessa kohdin tämän tutkimuksen henkilöitä. Jaanan kertomusta se muistuttaa ammatin etsimisvaiheessa ja Leenaa ja Saria enemmänkin itse opiskeluun liittyvissä tuntemuksissa. Tutkin siis itselle hyvin läheistä aihetta. Vuosia sitten kollegani totesi, että tutkijaa yleensä kiinnostaa se, missä itse on huono tai mikä itselle on vaikeaa. Minun kohdalla tämä pitää hyvin paikkansa. Ammatinvalintani oli kaikkea muuta kuin hallittu projekti.

Palaan ajassa pari vuotta taaksepäin. Syksyllä 2005 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen syyslukukauden alun opinto-oh-



jelmaan oli sijoitettu henkilökunnan ja uusien opiskelijoiden yhteinen metsäretki. Se tavoitteena oli tutustuttaa opiskelijoita ja henkilökuntaa toisiinsa. Paikan päällä meitä oli vastassa metsäalan ammattilaisia, kuten metsänhoitajia, metsätalousinsinöörejä ja metsureita. Meidät jaettiin kolmeen ryhmään, ja tutustuimme metsän saloihin kolmesta erilaisesta näkökulmasta. Kuunnellessani yhden metsänhoitajan esitystä mieleeni palautui yhtäkkiä oma lukioaika. Muistin, että vanhempani suosittelevat minulle metsänhoitajan ammattia. Itsestäni se ei tuntunut kiinnostavalta, enkä alalle edes hakenut. Yksinkertaisesti en tiennyt silloin, enkä taida tietää vieläkään, mitä metsänhoitaja tekee. Monet ammatit olivat minulle yhdentekeviä. Edes lukion jälkeinen armeijakaan ei selkiyttänyt ammatinvalintaani millään tavalla, kuten ei myöskään heti sen perään vietetty välivuosi. Ympärltäni tosin kuului paljon neuvoja, mitä ammattia kannattaa lähteä tavoittelemaan. Jo mainittu metsänhoitajan ammatti oli yhtenä, samoin armeijaa suositeltiin työpaikkana. Myös insinöörikoulutuksen pääsykokeet tulivat tutuksi. Sinne minut varmaan vei isäni esimerkki, joka oli valmistunut teknisestä koulusta rakennusmestariksi.

Armeijasta tulikin työympäristöni muutamaksi vuodeksi. Olin varusmiesten kouluttajana lähes vuoden ennen Lappeenrannan Päälystööpistoon opiskelemaan siirtymistä. Jo kouluttajana ollessani huomasin, että motivaationi alalle ei ole paras mahdollinen, mutta ajattelin sen kuitenkin olevan riittävä. Jokin oli kuitenkin vialla, ja muutaman otteeseen jouduin todella motivoimaan itseäni jatkamaan. Muistan jopa tehneeni päätöksen, että nyt on tehtävä lopullinen valinta: joko jäädä tai lähteä muihin tehtäviin. Päätin jäädä ja innostuinkin vähitellen. Sain myös myönteistä palautetta työstäni.

Päälystööpistossa olin innokas ja motivoitunut opiskelija tai näin ainakin uskottelin itselleni. Opintomenestyksenikin osoitti motivoitumista, sillä parhaimmillani olin omalla kurssilla 320 opiskelijan joukossa opintomenestymisen mukaisessa parem-

muusjärjestyksessä sijaluvulla 2. Mutta vähitellen intoni hiipui. Suoritin asioita, en oikeasti oppinut. Olin ainoastaan oppinut hyvän strategian opiskella, ja se tuotti hyvää menestystä kurssilla. Aina silloin tällöin tunsin kuitenkin, että en ole oikealla alalla. Opiskelukaverini puhuivat aseista, lukivat aselehtiä. Ne olivat minulle hyvin vieraita asioita, ja tunsin olevani aivan väärässä paikassa. Aseopin kokeen lähestyessä kuuntelin automatkalla kurssikavereitteni kertomuksia aseiden ominaisuuksista. Ballistiikka, rekyytit ja kantama olivat heille tuttuja asioita. Tuntui, että he olisivat kysyneet rakentamaan aseita, kun vain tarpeeksi putkia, ruuveja, ruutia ja muttereita olisi ollut saatavilla. Kun kerran olin oppinut kyseiseen kouluun sopivan opiskelustrategian, menestyin kiitettävästi aseopin kokeessa matkakavereitteni jäädessä välttävään arvosanaan. Sanomattakin oli selvää, että todellisuudessa he osasivat ja minä en.

Ensimmäisen opintovuoden jälkeen oli puolen vuoden harjoittelu ja sen jälkeen edessä toinen opintovuosi. Motivaationi opiskella hiipui koko ajan. En saanut opinnoista enää kiinni. Työjakson aikana mietin jo muita ammattivaihtoehtoja. Opettaminen kuitenkin kiinnosti, ja aloin suunnata ajatustani kohti luokanopettajakoulutusta. Valmistauduin kesän lukemalla opettajan koulutuslaitoksen pääsykokeisiin päämääränä, että pääsen opiskelemaan luokanopettajaksi. Tässä onnistuinkin. Toiseksi vuodeksi päälystööpistoon en halunnut enää palata. Tuohon aikaan opettajankoulutuksen pääsykokeet olivat elokuussa koulujen jo alettua, joten onnistuneesta valintakokeesta huolimatta irtisanomisajan vuoksi jouduin vielä palaamaan syyskuuksi. En tiedä, mitä olisin tehnyt, jos en olisi tullut hyväksytyksi luokanopettajakoulutukseen. Hyväksymistiedon saatuani sanoin itseni välittömästi irti puolustusvoimien palveluksesta. Olisinko irtisanoutunut, jos minua ei olisi hyväksytty? Olisiko rohkeus riittänyt? Vaikea sanoa, mutta jatkaessani olisi vuodesta tullut hyvin pitkä. En kuitenkaan hypännyt tyhjän päälle. Keskeyttämiseni ei ollut koulu-

järjestelmästä irtaantumista vaan toiseen koulutukseen siirtymistä (Komonen 2001).

Jälkeenpäin ajatellen en itse valinnut itselleni ammattia ennen opettajankoulutusta. Ympäröivä ympäristö neuvoineen ja näkemysineen oli vahvasti vaikuttamassa minun ammattisuuntautumiseeni. Olin näennäisesti motivoitunut tai en yksinkertaisesti tiennyt, mitä työtä olisin elämässäni halunnut tehdä. Armeijan työstä ja koulutuksesta saamani palaute oli niin hyvää, että se oli omiaan luomaan harhaa omasta motivoituneisuudestani ja sopivuudestani alalle. Jokin sisälläni kuitenkin sanoi minulle koko ajan, että olen väärässä paikassa.

Mitä enemmän opiskeluvuosia on takana, sitä vaikeampi keskeyttäminen voi olla. Minun vaakakupissani painoi myös taloudellinen puoli. Ainakin siihen aikaan opiskelu Päälystööpistossa oli palkallista ja sen lisäksi koulutusajalta maksettiin päivärahaa. Luovuin siis näistä eduista ja suuntasin opiskelemaan, en palkalla vaan lähinnä opintolainalla. Olenko katunut päätöstäni? En ole ja siinä mielessä kriisini ratkaisu, vaikka se oli erilainen kuin esimerkiksi Heikkisen kuvaamalla Ellalla, on osoittautunut minulle oikeaksi. Kaiken kaikkiaan se, että olen ”löytänyt” itselleni nykyisen työn, on vaatinut monta siirtoa ja jälkeenpäin ajatellen jokin siirroista olisi voinut jäädä tekemättä.

## Kolme kertomusta luokanopettajakoulutuksen keskeyttämisestä

### *Sari: Innokas aloittaja mutta yllättynyt keskeyttäjä*

Jos luokanopettajan koulutuksessa vaaditaan erityisesti alan kokemusta, Sari olisi mitä parhain hakija. Hän kävi lukion neljässä vuodessa ja tämän jälkeen toimi vielä yhden vuoden kouluavustajana suorittaen samalla kasvatustieteen approbaturin. Mutta kaikki ei mennyt aivan suunnitelmien mukaan ja Sari keskeytti luokanopettajaopintonsa, vaikka opettajankoulutus alkujaan oli ”aivan ehdoton juttu”, kuten hän asian ilmaisi. Muita ammatteja hän ei juuri ollut miettinyt, ja esimerkiksi äidin kirjanpitäjän ammatti numeroineen tuntui hyvin vieraalta. Luokanopettajan ammatti oli tullut tutuksi siskon ammattiin valmistumisen myötä. Monille tyypilliseen tapaan Sarikin oli halunnut opettajaksi pienestä pitäen. Varsinaista syytä tai kimmoketta lähteä opiskelemaan luokanopettajaksi hän ei osannut nimetä. Kenties selkeä ja turvallinen kuva ammatista viehätti.

*Mä en oo mikään riski tyyppi, jotenkin se oli niin tuttu ja turvallinen mennä sinne ookooällä hommaan ku mun sisko on käynyt. Kuiteski se kouluympäristö oli meille tuttu, me ollaan koulussa kaikki käyty ja se oli semmonen lapsuuden juttu, se oli jotenki turvallinen vaihtoehto.*

Kasvatustieteen approbaturin Sari suoritti, ei lisäpisteiden toivossa, vaan selkeästä mielenkiinnosta alaa kohtaan.

*Sitten halusin sen appron tehdä ja sitten siihen tietysti liittyy se, että kun mä mietin niin oli kuiteski, että siinä oli se vuos aika ja sehän on looginen tehdä se juttu ja kyllä mä olin hirveen innostunut. Mä tykkäsin siel koulus olla ja pääsykokeisiin luin kovasti ja pääsin ekalla kerralla.*

Sari kertoo olevansa ”lukuihminen”, mikä näkyi muun muassa valintakokeissa hyvin menneenä kirjakuulusteluna. Lukuihmiseksi julistautumisista Sarin tapaan voidaan pitää luokanopettajaksi aikovien keskuudessa epätyypillisenä, ja esimerkiksi useasti luokanopettajakoulutukseen hakeneet korostavat enemmänkin muiden kuin kirjaosioiden onnistumista valintakokeessa (ks. esim. Räihä 1997, Kempainen & Kuusela 2006). Kun tieto koulutukseen hyväksymisestä tuli, Sari ei hetkeäkään epäröinyt vastaanottaa opiskelupaikkaa: ”Se oli ihan selkee homma. Ei ollu epäilystäkää.” Sarin päivät täyttyivät opiskelusta ja urheiluharrastuksesta. Hänellä ei juurikaan jäänyt aikaa viettää vapaa-aikaa opiskelijakollegoidensa kanssa ja esimerkiksi opiskelijabileet jäivät vähiin. Opiskelijoita tärkeämmäksi sidosryhmäksi muodostuivat urheilujoukkueen jäsenet.

*Mut en oo vapaa-aikaa heidän kaa ikinä viettäny että mä oon käyny ehkä kahdessa opiskelijabileissä. Se on ollu mulle jotenkin erilainen opiskeluaika, et se on ollu vähä tämmönen rationaalinen homma.*

Opiskelu opettajankoulutuksessa tapahtuu aika pitkälti pienryhmissä. Ryhmien kanssa voidaan viettää koko päivä. Sarin mukaan niissä opiskelu ei tuntunut edes opiskelulta. Tällainen tapa ei välttämättä vastannut Sarin näkemystä yliopisto-opiskelusta.

*Et välillä tuntu, et se ei oo niin opiskeluakaan, et se on niin erilaista. Sitte kuitesti tuntu välillä että iha oikeesti, kun siinä neljältä rupeet olee samojen ihmisten kaa, niin kyllähän se välillä rupes välillä oleen se toiminta ja ne juttujen tasot, että osaakko kuvitella nyt mitä mä tarkotan, mut vähän enemmän semmosta koulumaisempaa.*

Opinnot eivät tuntuneet vaikeilta vaan enemmänkin hengailulta. Sarin alkuvaiheen opintoja helpotti myös jo suoritettu kasvatustieteen arvosana. Vahva ryhmässä oleminen ei ollut aina Sa-

rin mieleen ”mut se oli vaa niin hirveen voimakas se ryhmä ja oli ne ryhmät, et se oli semmonen erilainen”. Vaikka jatkuva tiiviissä ryhmissä oleminen ei aina miellyttänyt Saria, sitä ei voida pitää syynä luokanopettajaopintojen keskeyttämiselle. Tähän vaikutti Sarin mukaan enemmänkin opetusharjoitteluun liittyvä kielteinen kokemus.

*Täytyy myöntää, että harjoittelu meni niin suksat ristiin mun ohjaajan kanssa, että se oli oikeesti yksi juttu. Ja sitte siis siinä ei ollut se, että mä en pärjäisi tai emmä tykkäisi vaan jotenki mulla meni tähän opiskeluun ja tähän norssin systeemiin mulla meni vähä järki siihen. Mä mietin, et mikä, mikä tässä, et tää on epätodellinen tää juttu. Ja sitte mä rupesin jotenki tiettyllä lailla miettimään siinä hetkessä, että jos mä en tykkää oikeesti yhtää tällä hetkellä tästä opiskelusta enkä yhtää tästä norssin harjoittelusta enkä mistään, niin tykkäänkö mä sit siellä koulussa. Ja mulle tuli pieni semmonen inhokki, oikeesti semmonen vaihe, vaikka mä tiesin kyllä mun järki sano, että siis tää on aivan toiselta planeetalta se, että oonko mä jossain koulussa opettajana vai norssilla... se oli kaikella lailla semmonen vaihe, että mua hirveesti kyllästytti ja sitte oli menny ne suksat ristiin ja se kaikki epätodellinen palaute ja kaikki miten toimi...*

Toisen opintovuoden lopussa tilanne ajautui sellaiseksi, että Sari katsoi parhaakseen ottaa opettajankoulutuksen opinnoista etäisyyttä, aikalisän, kuten hän itse toimintaansa nimitti.

*No, se oli kevättä joo, ja mulle tuli siinä se semmonen että ei. Sellainen aikalisä. Mä en sit tiedä, että missä mä rupesin siinä keväällä jotenkin miettimään ja sitä aika pitkään mietin ja mä tiesin et mul on sivuaine tekemättä. Mä en ollu alottanu sivuainetta oookooällään, ja mä siinä aattelin, et mä haluan sitä historiaa lukee ja mä aattelin, että mä teen semmosen nyt,*

*että mä pidän semmosen pienen paussin. Että mä teen niin, et mä en lue hetkeen kasvatustieteen opintoja. Et mä rupeen lukeen niitä historianlaitoksen historian kursseja.*

Vastoinikäymisistä huolimatta toive jo valitun ammatin sopivuudesta itselle eli yhä. Sari uskoi etäisyyden ottamisen jopa vahvistavan valittua.

*Ja mä mietin sit ku mä saan sitä etäisyyttä sen kasvatustieteen kans, se voi yhtälailla käydä niin, että ku mä vähän vaan meen siitä pois niin mä huomaan että onpa ollu tyhmää, et toi on mitä haluan. Se oli se mun tarkoitus, ei ollu ajatus, että mä jätän kasvatustiedettä vaan mä ajattelin, et mä vedän henkee ja se oli justinsa se kohta, että mun pitää tehdä muutenki niitä sivuaineita. Mä aattelin hyvä, että mun ei tarvi nyt tehdä mitää näitä. Mä luen historiaa. Ja mulla oli koko ajan se ajatus, että kun mä luen jotain muuta nii mä huomaan, että se kasvatustiede on se, mitä mä haluan tehdä ja mä yllätyin yhtäkkiä että mulla tuliki iha toi sitte... pidin mä siitä kiinni ennen kuin mä lähin tekee, mä vaan aattelin, et mä annan sille happee, että nyt se mua tekee paha, että mä annan sille happee etten mä nyt pilaa sitä...mä aattelin koko ajan että nyt ku mä vaan annan vähän tilaa sille nii mä nään sen asian uudestaan, että mä pystyn meneen yli tästä mun inhokkivaiheesta.*

Historian opintojen lisäksi Sari teki kursseja taloustieteen puolella. Ensimmäinen kurssi oli markkinointi, josta hän ei juuri tykännyt. Sen sijaan hän tunsi omakseen taloustieteen opetuksen järjestelyt, jotka olivat aivan vastakkaiset järjestelyiltään kuin opettajankoulutuksessa. Anonyymisyys, itsenäisyys ja vapaus tuntuivat sopivan Sarille.

*Mutta heti ku mä menin sinne, siellä oli tilaa hengittää. Se oli iha uskomaton ero kaikkeen niihin luentoihin ja siihen kaikkkeen toimintaan (opettajankoulutuksen toimintaan / PR). Mul*

*oli karvat pystyssä niistä ookooällä toimintatavoista, että luennoilla on pakko olla. Ja ihan selvästi sanotaan meille luennoilla, että teidän pitää nämä kirjoittaa, että te tulette tänne luennoille, et se o joku kontrolloinnin väline se, että pitää kirjoittaa sieltä, kopsata....et aivan sama mitä te teette täällä (uudessa opintopaikassa / PR), te itse vastaatte opiskeluistanne. Menin ensimmäiselle luennolle, mua tietysti jännitti aivan hirveesti että ymmärrätkö mä siitä englannista yhtään mitään, no mä aattelin et no, ja sitte se oli jotenki semmonen, että siellä ei ketään kytätty yhtään, se oli sellai helppo olla.*

Sarin taloustieteen opinnot etenivät ja alkoivat tuntua yhä enemmän omalta. Orastavaa opiskelupaikan vaihdosta oli kuitenkin legitimoitava kodin kanssa. Sille oli saatava ikään kuin hyväksyntä.

*Seuraavaks mulla oli laskentatoimi. Mä tiesin heti ku alko se luento, että mä olin parin ensimmäisen luennon jälkeen, mä äitille soitin, että en ikinä uskonut, mutta tää on mun juttu.*

Sari saattoi olla ulkoisen habituksensa vanki, joka muistutti enemmän ihmisten kanssa toimeentulevaa, ekstroverttia, persoonaa kuin ehkä piilossa ollutta pedanttia puolta, mikä kuitenkin loppujen lopuksi viehätti Saria itseään yhä enemmän. Vaikuttivatko toisten näkemykset Sarista hänen uranvalinnassaan itseään toteuttavan ennusteen tavoin?

*Mä tiedän, et mus on pedantti puoli, että mä oon tämmönen ihminen. Mut mun ensimmäiset ominaisuudet tai mun ulkoiset piirteet, luonteenpiirteet, niin aina sanotaan et sä oot hömppä, oot kova puhumaan, hirveen lapsirakas, mä tuun kaikkien ihmisten kans toimeen, rupeen jutteleen kassalla. Nii ensimmäisenä mulle sanotaan, et sä oot just tollanen johtaja. Mun ensimmäisessä kesätyöpaikassa ekana sanottiin, että sä markkinointia opiskelet tai että sä opiskelet justiin siellä, mis*



*ollaan ihmisten kanssa tekemisissä. Mä et eiii, et mä luen las-  
kentatoimee. Et sä voi olla yksin kopissa hiljaa. Mä et kyllä mä  
voin, mä oon hirveen sellainen jämpä ja suunnitelmallinen.  
Et jos mä päätän, mä pystyn toimimaan ja tykkään semmoses-  
ta viilaamisesta kyllä hirveesti.*

Ensimmäisestä valinnasta kokonaisuudessaan on vaikea luo-  
pua, ja Sarikin halusi sisällyttää siitä osia uuteen valintaan. Sinänsä  
tällainen on ymmärrettävää, sillä onhan luovuttuun ammattiin jo  
panostettu. Pelkonahan on, että jo tehdyt opinnot menevät huk-  
kaan.

*Mä tykkään opettamisesta kuiteski. Voin sitte opettaa ammat-  
tikorkeissa, jossain jos on semmonen paikka, että mä ehkä opet-  
tamista tarvi tietyllä lailla jättää.*

Tällä hetkellä Sari kuitenkin epäilee entisen koulutuksen sopi-  
vuutta itselleen ja arvelee oman motivaation entiselle olevan myös  
riittämätön. Näin hän legitimoii uutta koulutusta myös itselleen.  
Samalla kun hän työstää entisen koulutuksen jättämistä, hän ko-  
kee helpotusta uusien avautuvien mahdollisuuksien myötä.

*Mietin sitä selitystä, et miks ookooällä ja miksei se olis. Että  
hirveesti tykkään lapsista ja niiden kanssa touhuamisesta ja  
lapsirakas ja sit mä mietin et ok. En mä voi opettaa vaan sen  
takia, et mä tykkään lapsista, että toivottavasti mulla joskus  
itellä on lapsia, että se ei voi olla se semmoinen pointti, ja sit-  
ten tuli semmonen rehellisesti sanottuna helpotus niistä kai-  
kesta paljoudesta mitä on mahdollisuuksia. Että opettamisesta  
tykkään mutta sitte toisaalta tuo mahdollisesti sen, et mul on  
monta mahdollisuutta tehdä eri töitä. Että se kuiteski ehkä se  
pieni ahdistus siitä vaan pelkästään ala-asteen opettajana.*

Saria ei kiehtonut ainoastaan uuden valitsemansa opintopaikan  
käytännön järjestelyt vaan myös opiskeltavan aineen olemus, tie-

tokäsitys. Kasvatustiede näyttäytyi sittemmin epämääräisenä eksaktimman taloustieteen rinnalla.

*Mä tajusin, että tässä se on, että älyttömästi tykkään ja sitte se, mä huomasin se kaikessa niissä, että kasvatustieteessä, se on semmosta enemmän se opiskelu ja se eihä oo sitä yhtä varmaa tietoa, että miten asiat hoidetaan ja se on sellasta erilaista it-sensä hakemista ja sen omien näkökulmien ja on monia vaihtoehtoja.*

### **Leena: maltillinen, ei mikään suuri palo**

Jos Sarille luokanopettajan ammatti oli lukion jälkeen suhteellisen selvä ratkaisu, Leenalle se oli enemmänkin yksi ammatti muiden joukossa. Leena haki lukion jälkeen myös yliopistoon varhaiskasvatuksen puolelle sekä sosiaalialan oppilaitokseen. Aivan kuten Sari, myös Leena toimi lukion jälkeen vuoden kouluavustajana. Näin hänkään ei ole ”pelätty” suoraan lukiosta opettajankoulutukseen päässyt. Hän ei edes hakenut koulutukseen ylioppilasuonna. Mitään yksittäistä syytä luokanopettajaksi hakeutumiselle ei hänellä ollut, jos arvomaailman samankaltaisuutta ei tällaiseksi lasketa.

*Mä en oikeastaan tiiä miten mä päädyin siihen. Ehkä sen kautta, mitä mä silloin ajattelin, et mikä mä oon ite ihmisenä ja minkälainen ala ja minkälaiset, mites mä nyt sen sanoisin. Arvot ja tämmöset, et mitä mä arvostan elämässä ja minkälaisia arvoja mulla on. Et jotenkin se opettajan työnkuva sopii siihen.*

Kaiken kaikkiaan Leena koki ammatinvalintansa vaikeaksi: ”musta tuntuu et se oli hirveen vaikeeta silloin lukion jälkeen kun sä et tiennyt mitä kaikkee on saatavilla”. Hän mietti erilaisia ammattivaihtoehtoja, ja tie ammattikorkeakouluun avautuikin, mut-

ta Leena valitsi sen sijaan kouluavustajan toimen. ”Sit jotenkin tuntu että, ehkä toi ookooäl ja toi koulumaailma siltikin ois semmone”, kuten hän päätöstään siirtyä koulun maailmaan kuvasi. Mistään suuresta palosta ei siis ollut kysymys. Myöskään kouluavustajana oleminen ei ollut mikään onnen täyttymys: ”oli sinänsä positiivinen mutta ei mitenkään hirveen mikään antoisaa”. Luokanopettajakoulutuksesta ja ammatista Leena sai tietoa opettajan koulutuslaitoksessa opiskelevalta pelikaveriltaan.

Leena kuvasi omaa etenemistään lukiosta kouluavustajaksi eräänlaiseksi jatkumoksi. Jossain määrin kyse oli ajautumisesta. Taustalla oli hyvät koulumuistot, ja koulu ympäristönä oli ollut aina mieluisa (vrt. Sari edellä): ”Sit tavallaan sen takia, jotenki, et se oli helpompi hakee siihen, siihen samaa” (ympäristöön/PR). Jälkeenpäin Leena tosin piti tuttuutta ja miellyttävyyttä vähän riittämättöminä perusteina opettajan ammattiin.

*Jälkeenpäin ku miettii et niin, että eihän se pitäs olla se syy, että kun ollaan koulumaailmassa. Et se on kuitenkin ihan eri maailma ja ihan eri lähtökohdat kuitenkin siihen, et vaikka on olikin kivaa koulussa, niin ei se tarkoita, että siellä ois kivaa olla töissä.*

Varsinaista kriisiä Leenalle ei opintojen aikana tullut (vrt. Sari). Päinvastoin, opinnot tuntuivat alkuun jopa mukavalta. Jos Sarille opiskeluryhmä ei aina ollut myönteinen kokemus tai siitä ei muodostunut hänen sidosryhmää kuten urheilujoukkueesta, Leenalle se oli sitäkin enemmän. Kärjistetysti voisi sanoa, että siihen, mihin Sari väsyi, Leena ihastui. Ryhmä jopa piti Leenan kiinni koulutuksessa.

*Ja sanotaan ensimmäiset kaks vuotta oli tosi, tosi kivaa. Se oli hauskaa, oli samoja ihmisiä. Se ryhmä tavallaa, vaikka sä et välttämättä oo kiinnostunut (alasta / PR), tai niinkö vielä varma, se ryhmä pitää sut siinä.*

Ryhmä jopa saattoi estää Leenan lopullisen pohdinnan valitun ammatin sopivuudesta itselle. Hän joutui miettimään ammatinvalintaansa uudemman kerran siinä vaiheessa kun ryhmä parin ensimmäisen opintovuoden jälkeen hajosi.

*Siinä tavallaan opiskelussa mukana ja siinä mennään ja sit tulee se vaihe, et esimerkiksi mulla, että ryhmä tavallaan vähän hajos ja ruvettiin erikoistumaan ja menee sinne ja tänne niin sit piti miettiä et haluunks mä oikeesti viedä tän loppuun asti. Ja tehä sitä työtä. Kun kaksi ensimmäistä vuotta oli oikeastaan itekki aika nuori eikä sillä tavalla, et oikeestaan mä en voi sanoo et mä olin ihan täysin varma, et haluunks mä sit tehdä opettajantyötä. Sit sä vähä roikuit sen ryhmän mukana ja se oli ihan kivaa.*

Leenan opinnot etenivät kuitenkin mukavasti, ja opintoviikkoja kertyi. Hän kuvasi omaa etenemistään ”soljumikseksi”. Ryhmällä oli tässä kaikessa kahtalainen merkityksensä. Ensinnäkin siinä oli helppo mennä mukana, mutta toisaalta se myös rajoitti omaa toimintaa. Oma orastava erilaisuus paljastui ryhmän keskusteluissa, tosin siitä ei keskusteltu ääneen.

*Ja sanotaan, et kyl mä siinä ryhmässä joskus tunsin itteni erilaiseksi. Sanotaan, että en mä tiiä onks se, jotenkin mä koen välillä, et mä on paljon enemmän ronskimpi ja et mä saatan kiroilla... Suurin osa muista oli hirveen no kilttejä tavallaan. Että siinä mä koin ja mä mietin, et hei että nää jotenki, hirveen moni muu on tämmönen, et ne tosi kilttejä. Ne ei kiroile ja on hirveen semmosia ja tämmösiä näin ja sit mä rupesin kysenalaistamaan itteeni, et oonkohan mä ihan oikee tänne. Mä tulin kyllä kaikkien kanssa toimeen. Siinä ei ollu mitään, mut sitä ite heijastaa itteään muihin ihmisiin ja ajattelee et näistä tulee nyt opettajia ja musta tulee kanssa. Niin pitäskö mun olla sit kans tollanen. Ja tehä nää asiat näin ja puhuu näin kivasti ja kiltisti ja ajatella kaikista tosi ihanasti.*

Vähitellen Leena alkoi opiskella toisessa tiedekunnassa yhä enemmän. Hän tapasi siellä myös toisen itsensä kaltaisen, opettajankoulutuksen opinnot, keskeyttäneen, jonka merkitys korostui, kun Leena teki lopullisen päätöksensä siitä, missä opiskelee.

*Sit hänestä sain semmosen tukihenkilön. Me oltiin samassa tilanteessa ja yhtä paljo käyty opintoja ookooällässä. Kyllä mun olo siitä oikeastaan helpottu vähän, et oli joku toinenkin joka teki näin*

Vaikka Leena vähitellen myönsi opettajankoulutuksen olleen väärä ammatinvalinta, irrottautuminen siitä ei silti ollut helppoa.

*Mä tiesin oikeastaan , että ookooällässä ei mikään paha olla kuitenkaan. Et mä oisin ihan et pakko päästä pois. Enkä mä voi sanoo, että joku taloustiede, et se olisi mulle jokin palava intohimo. Mut mä koen, että se tuo mulle enemmän mahdollisuuksia, koska mä en ollu varma siitä, et haluunko mä olla oikeesti opettaja koko loppuikäni. Ja mä mietin, et jos mulle tulee sitten (katumus / PR), kun mä valmistun opettajaks. Kun oikeastaan mä en ollu missään muussa ympäristös pyöriny ku koulumaailmas.*

Leena halusi antaa itselleen mahdollisuuden muullekkin elämälle kuin koulumaailmalle, joka oli täyttänyt hänen päivänsä 12 vuotta peruskoulussa ja lukiossa, yhden vuoden kouluavustajana ja vielä kaksi vuotta opettajankoulutuksessa. Jälkeenpäin tarkastellen Leena katsoo motivaation olleen kohdallaan jo hakuvaiheessa, mutta ammatti ei vain osoittautunut sellaiseksi kuin omalta ammatiltaan odotti. Hänelle opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa oli enemmänkin itsensä etsimisen ja kasvamisen aikaa kuin kehittymistä kohti opettajan ammattia.

*Kyl mul oli mun mielestä iha aito motivaatio ja mä olin sitä mieltä et sinne, sinne mä haluun mutta.. Ja että opettajan am-*

*matti mulle. Mut oikeastaan ku sitä ei, sä et oikeastaan siinä vaiheessa tiedä, että mitä se opettajan ammatti on. Eihän sitä tiitä mistään et minkälainen joku ammatti on*

*..itsetutkiskelua et se oli siinä vaiheessa mulle tärkeämpää se, että oppii niinkö ittestään asioita kun se että oppii, et miten musta tulee hyvä opettaja. Jälkeenpäin miettii, et ei mulla ole semmosta et vitsi mä haluun, et musta tulee hyvä opettaja, ihanaa, ihanaa. Mulle se oli jotenkin tärkeätä aikaa silleen, että et miettii sitä et kuka mä oon ja mitä mä haluun ja mitä mä ajattelen*

### **Jaana: Miksi lähti ollenkaan?**

Jaanan kertomus eroaa Sarista ja Leenasta siinä, että hänen kiinnostuksensa opettajan ammattiin oli vähän jo hiipunut tekemiensä sijaisuuksien aikana. Monet asiat vain vaikuttivat siihen, että hän pikemminkin joutui kuin pääsi alalle. Kun opinnot alkoivat, Jaana oli kyllä motivoitunut, mutta jo aika nopeasti opiskelu alkoi olla tervanjuontia.<sup>10</sup> Alun mukavuus saattoi olla silkkää riemua yleensä opiskelun aloittamisesta, sillä olihan takana jo yksi välivuosi, vaikka opettajankoulutuksen opinto-oikeus oli jo vuot- ta aiemmin saatu.

*No alussa, silloin ihan alussa, kun mää tulin, mulla motivaatio oli silloin tosi korkeella ja musta oli hirveen ihana päästä opiskelemaan. Mä olin lykänny opintojen alkua vuodella. Siinä oli muutamia sijaisuuksia sen välivuoden aikana tehny, mutta oli tosi ihana päästä opiskelemaan. Ensimmäiset luennot ja ensimmäiset viikot, ne oli tosi mahtavaa ja tykkäsin. Mut sitten jossain vaiheessa rupes sitte tuntumaan siltä. Mä en saanu kirjoja luettua ollenkaan, mä en kiinnostunu niistä yhtään ja tuolla kotiryhmässä, mä rupesin ehkä vähän liikaakin vertailemaan itteeni muihin ryhmäläisiin ja sitten rupes tulemaan*

10. Jaana on mukana myös tämän julkaisun Tiina Nikkolan artikkelissa, jossa tarkastellaan Jaanan opiskelun keskeyttämiseen johtanutta prosessia ryhmän viitekehityksessä.

*vähän semmosia alemmuuskomplekseja välillä itsensä kanssa. Tuntu etten mä saa mitään aikaan ja etten mä oo tarpeeks kiinnostunu tästä niinku muut oli. Ja sit jossain vaiheessa se sitten rupes siinä syksyn aikana tuntumaan siltä, että tää ei oo se, mikä mua kiinnostaa. Ja sitten nuo harjottelut kun tehtiin, siellä oli sellanen olo koko ajan, että ei tää oo semmosta...*

Jaana, kuten myös Leena, tunsu itsensä erilaiseksi muiden opiskelijoiden keskuudessa. Puheet, jotka koskettelivat opettajan työtä, tuntuivat enemmänkin vierailta kuin houkuttelevilta.

*Miten innokkaasti ne puhuu siitä, miten paljon ne kertoi saavansa jostain kirjoista, miten paljon niillä heräs ajatuksia niistä. Tai että toisilla tuntu heräävän heti jotenkin ajatuksia, kuinka he sitten, kun he on ite joskus opettajia, ni mitenkä tällainen ja tällanen, miten he näkee sen sitten. Että mitenkä he toimis tai mitenkä käyttäs jotain vastaavaa. Mulla ei sitten taas tullu yhtään mitään, mä en yhtään osannu ajatella itteeni opettajana kuitenkaan.*

Opetusharjoittelua Jaana suorastaan pelkäsi.

*Sitä en odottanu ikinä yhtään, mä pelkäsin sitä suorastaan. Koska musta aina tuntu ennen sitä harjoittelua, että mä en pysty siihen, mä oon siinä huono tai jotain. Toisaalta, koska mä haluan tuntee, että mä osaan, ja mä tunsin aina, kun ooloo kooällässä harjoittelut läheni, tuntu aina, että kävelee vähän heikoilla jäillä. Että ei, että se ei ihan luonnistu.*

Vaikka Jaana oli tehnyt opettajan työtä välivuotensa aikana, pohjimmaltaan se ei tuntunut omalta. Jopa lapset tuntuivat, jos eivät ihan vastenmielisiltä, eivät kuitenkaan mukavilta. Ympäristö tosin näki toisin, mitä Jaana sisällään tunsu (vrt. Sari edellä). Hänen nähtiin tulevan toimeen lasten kanssa mitä parhaiten.

*Että musta alko tuntumaan, että mä en pidä lapsista ollenkaan ja musta alko tuntua siltä, että jos mä lasten kans työkenttelisin, mä en kyllä yhtään olis sellanen opettaja, minkä varsinkin ala-asteella lapset ansaitsis. Se vois olla niille aika pelottava paikka. Että mä huomasin, että mä tuskastun lapsiin kauheen helposti ja että se ei oo kauheen hyvä, jos mä työskentelen lasten kanssa ja sitten mä oon koko aika asiakkaisiin turhautunut. Ja hermostun niille, enkä oikeestaan välittäs toimia niiden kanssa yhtään.*

Valinta opettajankoulutukseen tuli Jaanalle itselleen vähän yllätyksenä ja vahingossa. Se satoi hänet opettajuuteen, vaikka tutkimukset työstä eivät olleet mieluisia. Enemmänkin hänen olisi tehnyt mieli liikunnalle, mutta Jaana ei loppujen lopuksi pitänyt itseään tarpeeksi monipuolisena alalle.

*Mulla oli ajatuksena, että mä hakeutusin liikunnalle. Mutta sitten jostain syystä, ehkä mä ajattelin, että mä en oo tarpeeksi monipuolinen tai ehkä mä en pääse sinne sisään. Ja mä jotenkin aattelin, että ookooällään olis helpompi päästä sisään. Ja mä tiesin jo, että mä en suoraan lukion jälkeen lähde opiskelemaan ja mä hain pelkästään tänne ja aattelin, että tuun jos pääsen pääsykokeisiin, niin tuun kattomaan ne pääsykokeet. Ja oikeestaan en ollu mitään muita vaihtoehtoja ees ajatellu, koska mä tiesin, että mä tuun sen väli vuoden joka tapauksessa pitämään. Ja sitten mä pääsinkin vahingossa sisälle. Mä olin ensin toisella varasijalla ja sit tuli peruutuksia. Pääsin sisään ja sitten lykkäsin opintoja vuodella ja tein niitä sijaisuuksia. Sillon kun tein niitä sijaisuuksia, mä tein yläasteella ja ala-asteella, ja musta alko jo sillon tuntumaan, että tää ei oo se, mitä mä välttämättä haluaisin tehdä tai missä mä pärjäisin.*

*En mä ite ajatellu mitään muita vaihtoehtoja, kun se paikka oli valmiina. Mun ei tarvinnu ite huolehtia, että mun tarvii hakea mihinkään tai.*



Sijaisuuksien tekeminen ei tuntunut omalta, opettaminen jopa vaikealta. Mitä enemmän Jaana niitä teki, sen vahvemmin muut alkoivat nähdä hänet opettajaksi sopivana.

*Mutta sitten se jotenkin se opettaminen, se oli vaikeaa, se oli paljon vaikeampaa kuin mitä kuvittelee että sitä vaan menee luokan eteen ja alkaa syöttää oppilaille tietoa. Mutta ei se ollu ihan niin yksinkertasta ja mä kyllä luulen, että mulle hirveen paljon ulkopuolelta sanottiin, että musta tulis hyvä opettaja. Että mä en niinkään ite oo ajatellu sitä niin, mutta että mitenkä vanhemmat tai jotkut joilleka mä kerroin, että mä oon ajatellu hakea oookoällään. Niin sinusta tulisikin hyvä, koska sinä olet tommonen ja tommonen.*

*Varsinkin ala-asteella musta tuntu, että mää teeskentelin siellä. Ja suoraan sanoen teeskentelin semmosta pirteää opettajaa. Ootin koko ajan, että ois se päivä ohi ja pääsisin pois sieltä lasten keskeltä. Et se ei tuntunu yhtään hyvältä välillä. Et sitten, ku yläasteella teki niitä sijaisuuksia, siellä se ikäero oli kuitenkin niin pieni, että ne oppilaat piti mua enemmän kaverina kun opettajana. Ja se taas tietenki tuntu kauheen hienolta, et siihenkin oli sitte ihan väärät motiivit sitte siihe.*

Jaana aloitti opinnot, kuten jo aiemmin mainitsin, odottavalla, jopa mukavalla mielellä. Mutta ne eivät tuntuneet alkua lukuun ottamatta omilta ja jotain oli tehtävä. Alkuinnostus oli pikemminkin intoa yleensä opiskeluun pääsystä välivuoden jälkeen kuin opiskelupaikan erityisyydestä johtuvaa. Jaana otti mahdollisen opintojen keskeyttämisen puheeksi äitinsä kanssa (vrt. Sarin legitimointi). Äiti tyrmäsi ajatuksen, ja Jaana meinasi perua koko keskeyttämisen tai siinä vaiheessa pikemminkin aikalisän.

*Äiti ei sulattanu sitä aluks ollenkaan. Se oli tosi hankala. Ja se vaikeutti kyllä sitä, että meinas tää päätös jäädä kyllä tekevä. Ja mä meinasin, että olkoon, että mä menen sinne sit-*

*ten takasin, koska siellä ei hyväksytty ollenkaan sitä päätöstä aluks. Et isän kanssa mä en oikeestaan ees siitä sillä ehtiny juttelemaan... kun mä en kotona kauheesti käyny. Mutta äiti ei sitä sulattanu aluks ollenkaan, mutta nyt sitten pikku hiljaa, kun on juteltu, ni se on sitte, se on menny vähän...*

*Joo et sitten, kun mää kerroin, että mitä mä ehkä muuta haluaisin opiskella. Ni sitten tää ala, mä oon ajatellu jotain palvelualaa, jotain hotelli- tai ravintola-alaa tai jotain muuta, niin se ei miellyttäny ollenkaan. Se oli oikein punanen vaate. Että äiti yritti, että eikö nyt mitään muuta alaa, kun se, että kun se ei tienny mistään työllisyystilanteesta eikä mistään muustakaan. Ja sitten toisaalta se oli, että siirtyminen yliopistosta ammattikorkeakouluun. Mä en ois uskonu, että se on meidän perheessä mikään ongelma, Mutta se tuntu olevan kuitenkin.*

Kun opiskelupaikka opettajankoulutuslaitoksessa tuli vähän kuin varkain ja samaan aikaan vielä muutoksia omassa elämässä, kuten yksin asuminen, kaikki nämä yhdessä laittoivat Jaanan pohtimaan ammatinvalintaansa uudemman kerran. Vaikka opinnot eivät edenneet, elämäkokemus karttui. Orastavasta opintojen keskeyttämisestä oli kodin lisäksi informoitava opiskeluryhmää.

*Ensin sähköpostia ja sitten heti perään sitten kirjoitin ryhmälle, meidän omalle listalle. Koska mä ajattelin, että mää haluan sen kertoa ennen, että olisin tullu vaan syksyllä käymään ja kertonut sen, että mä en jatka. Ni sitten kirjoitin sähköpostilla viestin ja yritin vähän selittää syitä, miks en enää tuu. Ryhmältä tuli sitten tosi ihania viestejä takasin, ja ne oli tosi kannustavia ja muuta. Mut se oli kyllä oikeestaan, se oli kaikkein vaikein ehkä. Sen takia oli vaikee tehdä sitä päätöstä, kun ties, että kuitenkin oli nyt vuos oltu (ryhmän kanssa / PR).*

Jaana keskeytti luokanopettajakoulutuksen ilman, että edessä oli mitään varmaa tulevaisuutta. Mutta suuren helpotuksen pää-

tös toi tullessaan. Hän tarvitsi etäisyyttä opettajankoulutukseen, ja sitä hän haki ulkomailta asti. Siellä vietetystä ajasta tuli hänelle merkityksellinen.

*Kyllä mä oon edelleen kauheen helpottunu siitä, että mä sen päätöksen tein. Ja mä ootan kovasti, että mä tosiaan pääsen sinne ulkomaille lähtemään ja kokeilemaa, Ku on se opettajan ammatti jotenki aina ollu sellanen, mitä mä oon kuvitellu, että mä rupeen tekemään. Niin nyt on jotenki ihan avautunu kokonaan uudenlainen maailma, ku on ruvennu miettimään oikeesti, että on niitä muitakin vaihtoehtoja. Et niistä pitää vaan ottaa selvää. Että mä kyllä ootan tosi paljon, että mä keksin sen jutun, mikä sitten sopii mulle paremmin.*

*Itsenäistyin tosi paljon. Sitten ajatukset selkis sen reissun aikaan. Koska silloin ennen kuin lähdin sinne, pidin vielä mahdollisena sitä, että sit ku tulen takas, menen vielä ookooällään, mutta sitten sen matkan aikana selkiyty kyllä ajatukset, että se ei oo minun paikka.*

Ulkomailla vietetyn ajan jälkeen Jaana hakeutui opiskelemaan ammattikorkeakouluun, jonne ovet avautuivat myös ensiyrittämisellä. Kun hän mainitsi uusille opiskelijakollegoilleen keskeyttäneensä luokanopettajankoulutuksen, häntä pidettiin kummajaisena.

*Jos sattuu mainitsemaan jollekin koulukaverille, että olen ollu ookooällässä, mutta lopetin sen, ni sieltä tulee semmosia, että ”ootko hullu”, että ”miten ihmeessä kukaan sitä lopettaa”. Täällä on just paljon semmosia oppilaita, jotka on hakenu ihan sen takia, kun ei oo oikein tienneet, että mitä, mitä haluais tehdä. Ja on sitten paljon sellasia, jotka haaveilee ookooällään opinnoista. Niin sit siitä ei kauheen mielellään puhukaan, että on ollu ookooällässä, koska tuntuu, että ihmiset suhtautuu siihen just niin kummallisesti, että ”olet vähän hölmö”.*

## Kertomusten syvempää tarkastelua

### *Missä kutsumus?*

Esittelin kolmen luokanopettajakoulutuksen keskeyttäneen kertomukset sekä omani tiivistetysti. Sarin, Leenan ja Jaanan ammatinvalinta on monilta osin erilainen. Yhteistä niille on kuitenkin se, että kaikilla ensimmäinen lukion jälkeen valittu koulutus – luokanopettajakoulutus – päättyi keskeyttämiseen. Jaanalle opettajan ammatti oli jo lähtöjään huono ratkaisu. Leenalle ala ei ollut mikään toiveiden täyttymys, enemmänkin neutraali kuin intohimoinen päätös. Sarille päätös lähteä opettajankoulutukseen oli muista vähän poiketen mieluisampi ja odotetumpi asia. Kenties juuri siksi keskeyttäminen yllätti eniten Sarin.

Onko neutraali päätös riittävä ammatinvalinnassa, vai tarvitaanko kestäväään päätökseen ns. kutsumus? Neutraalia ammatinvalintapäätöstä voidaan pitää itse asiassa synonyymina jo kymmenen vuotta sitten käyttöön otetussa valveutuneen ammatinvalintapäätöksen käsitteen kanssa. Opettajankoulutuksen valinnassa sillä on tarkoitettu sellaista pyrkijää, jonka ammatinvalintapäätös sisälsi erityistä harkintaa ja vaihtoehtojen etsintää (Kari 1996). Valveutunut ammatinvalintapäätös (esim. Janis & Mann 1977) etenee kolmen vaiheen kautta, jossa ensimmäisessä vaiheessa haetaan tietoa valinnan kohteesta ja yritetään sisäistää sitä. Toisessa vaiheessa hankittua tietoa analysoidaan ja arvioidaan. Kolmannessa vaiheessa, ennen lopullista päätöksentekoa, vertaillaan hankittua informaatiota, joka voi olla keskenään myös ristiriitaista. Tällaisen prosessin jälkeinen päätöksenteko tutkimusten mukaan ennustaa valintavarmuutta. (Kari 1996, 32.)

Valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneitä opiskelijoita on myös seurattu valintakokeista työelämään (esim. määrällinen tutkimus Hartikainen & Hartikainen 2001, laadullinen tutkimus Kämäräinen & Rainerma 2001). Tulokset olivat päätöksentekoteorian suunnassa lupaavia. Ne, jotka oli luokanopettajakoulutuk-

sen valintakokeissa luokiteltu valveutuneeksi päätöksentekijöiksi, olivat työhönsä tyytyväisempiä ja sitoutuneempia (Hartikainen & Hartikainen 2001). Laadullinen tutkimus (Kämäräinen & Rainerma 2001) oli samoilla linjoilla. Valinnoissa valveutuneeksi luokitellut orientoituivat työhönsä ammatillis-päämäärätietoisesti. Ei-valveutuneet suhtautuivat työhönsä enemmänkin riippuvuustai selviytymis-defensiiviorientoituneesti.

Oliko kukaan tutkimuksen henkilöistä valveutunut päätöksentekijä? Leenan ammatinvalinta muistutti sitä eniten. Hän harkitsi ja puntaroi eri ammattivaihtoehtoja. Tietoa luokanopettajan ammatista ja koulutuksesta Leena hankki joukkuekaveriltaan. Vaikka hänen toiminnassaan oli selviä viitteitä harkitusta päätöksestä, valintavarmuutta ei saavutettu. Jaanan ammatinvalinnassa ei sitä vastoin ollut merkkejä valveutuneesta päätöksestä. Siihen olisi ollut kyllä eväitä tarjolla, mutta Jaana ei antanut kielteisten merkien, kuten epämiellyttävien sijaisuuskokemusten, vaikuttaa. Itse toimin sotilaan ammatissa vastaavasti enkä ottanut kielteisiä tunteuksia tosissani vaan pakotin itseni jatkamaan. Sarin uranvalinta oli enemmän intuition varassa menemistä kuin systemaattista harkintaa. Miksi Leena, joka oli lähimpänä valveutunutta päätöksentekijää, keskeytti koulutuksen? Siihen ei varmaan yhtä syytä löydy, mutta keskeyttäminen voi tulla ymmärrettäväksi esimerkiksi kutsumuksen käsitteen kautta.

Haavio (1949, 100–102) määrittää kutsumukseksi sellaista elämäntehtävää, joka tuntuu suorittajastaan arvokkaalta ja valtaa koko hänen persoonallisuutensa niin, että hän on valmis antamaan parhaansa sen hyväksi ja löytää siitä sisäisen tyydytyksen ja elämän tarkoituksen. Haavio epäilee hyvin harvojen valitsevan opettajan ammattia kuitenkaan kutsumuksen vuoksi, enemmänkin olosuhteiden pakosta tai hapuilusta. Joku lähtee opettajan ammattiin jopa kunnianhimoisista ajatuksista käsin, jolloin tavoitteena on arvostetun aseman saaminen sekä lasten että aikuisten keskuudessa. Mutta joko koulutuksessa tai viimeistään työelämäs-

sä Haavion mukaan kutsumuksen olisi herättävä. Leenalla kutsumusta, kuten myöskään Jaanalla, ei ollut koulutukseen tullessa eikä se herännyt siellä. Leenan totesikin sähköpostiviestissään tustuttuaan tutkimukseeni, että ”jätetään opettajan hommat niille, jotka niitä oikeasti haluaa tehdä”.

Kutsumuksen sijasta myös generatiivisuuden käsite sopii tarkasteltaessa tutkittavien kokemuksia (Laes 2005, 51–54). Generatiivisuudella tarkoitetaan yksilön halua huolehtia seuraavista sukupolvista. Sitä voi toteuttaa vanhempana ollessaan mutta myös eri ammateissa, ja opettajan työ tarjoaa sille mitä oivallisimman mahdollisuuden. Aivan kuten Haavion kutsumuksen, myös generatiivisuuden pitäisi herätä viimeistään koulutuksesta työelämään siirryttäessä. Aina kuitenkin ei ole selvää itse hakijoillekaan, millä motiiveilla he koulutukseen hakeutuvat. Todellisia taipumuksia voidaan myös piilotella kuten Jaana: lapsethan eivät olleet hänen intresseissä kovin korkealla. Jaanan keskeyttämistä, paradoksista kyllä, voidaan pitää erittäin suurena generatiivisuuden osoituksena. Idealististen motiivien, esimerkiksi halu auttaa lapsia, taakse saattaa kätkeytyä jopa neuroottisia taipumuksia, kuten lasten nöyryyttämishalu (Räihä & Nikkola 2006, 25; Jussila & Lauriala 1989, 16; Joseph & Green 1986).

### *Heimokulttuuri ei tunnu omalta*

Mistä opiskelija itse tietää valinneensa väärin? Eihän Sari olisi välttämättä koskaan saanut tietää valinneensa väärin, jos hän ei olisi joutunut törmäyskurssille ohjaavan opettajansa kanssa. Voisiko valintakokeilta vaatia sen, mitä esimerkiksi Sarin tilanteessa opettaja sai aikaan: pakotti Sarin tarkastelemaan omaa ammatinvalintaansa uudemman kerran. Sarin ”pelasti” siis koulutus. Hän koki opiskelussaan särön tai kriisin. Leena ja Jaana eivät, kuten en minäkään, kokeneet vastaavaa. Yksinkertaisesti meillä kaikilla oli enemmän tai vähemmän vahva tunne siitä, että olemme väärässä

paikassa. Olo ei ollut kotoinen: olimme ylijokilaisittain sanottuna väärässä heimossa (Ylijoki 1998).

Ylijoki on tutkinut yliopiston opiskelukulttuuria heimokulttuurin käsitteellä. Sillä voi valaista minun sekä erityisesti Jaanan ja Leenan, osin myös Sarin kokemusta. Akateeminen heimokulttuuri sisältää ne hyveet ja paheet, jotka ovat sallittuja, suotavia tai kiellettyjä kullekin opiskelualalle (Ylijoki 1998). Opettajankoulutuksen kulttuuria opiskelijoiden kokemana on tutkittu jonkin verran, jos ei suoranaisesti niin ainakin välillisesti (esim. Heikkinen 1997, Ahola & Olin 2000, Räihä 2003, Hynönen 2006, Nikkola 2006, Kempainen 2007). Tutkiessani (Räihä 2003) opettajankoulutuksen keskeyttäneiden ja koulutukseen tyytymättömien kokemuksia opettajankoulutuksen opinnoista törmäsin suhteellisen vahvan heimokulttuurin olemassaoloon. Sen mukaan opiskelijoiden oli suotavaa pitää yllä tiettyä puhetta ja toimintaa. Esimerkiksi pääaineen kasvatustieteen opiskelu piti ainakin puheissa olla pakkopullaa, kuten seuraava esimerkki tuosta tutkimuksesta asian hyvin osoittaa (mt. 103). Opettajan tulee ammentaa käytännöstä, ei teoriasta.

*Jos oltiin laahustamassa viisaan proffan pitämälle teoreettiselle luennolle, niin jos siinä kaikki oli sillee tosi, ettei ois halunnu mennä, et tää on ihan turhaa ja tää on ihan kauheeta ja hirveetä ja tylsää, niin tottakai siihen meni mukaan, et eihän sitä voinu sanoo, että mun mielestä on ihan kiva mennä, just se, et ei sitä omaa mielipidettä näyttänyt millään tavalla... tunnelma siinä oottamistilanteessa, et joku alkas, niin siinä yhteydessä piti, tai ei voinut hirveesti tuuletella, et musta on kiva mennä (opintoihinsa tyytymätön opiskelija)*

Heimokulttuuri on siis keino esimerkiksi puheilla tai vastavasti puhumattomuudella ilmaista heimolle keskeisiä asioita. Sillä erotutaan muista heimoista ja näin samalla rakennetaan oman ryhmän koheesiota. Heimopuheen totuusarvolla ei ole merkitystä

mutta sen tarkoitus onkin rakentaa, kiinteyttää ja ylläpitää ryhmää. Se, että joku olisi todella saanut ideoita tulevaan opettajan ammattiin kasvatustieteen kirjasta (kuten Jaana kertoi), on toissijaista. Ensisijaista on oikea puhe, ei sen totuus. Valintakokeilla sosiaalisena instituutiona on myös ryhmää kiinteyttävä merkitys, ja niitä voidaan pitää initioitumisriittinä heimon jäseneksi (Kempainen 2007). Valintakokeesta pitäisi tulla heimoa yhdistävä myönteinen kokemus. Sitä se saattoi ollakin Sarille, Leenalle ja Jaanalle, mutta heimoon se ei heitä vienyt.

Sari, Leena, ja Jaana viittaavat monissa kohdin opettajankoulutuksen heimon olemassaoloon, minä vastaavasti sotilasheimon. Heimoa ilmentävä puhe tuntui tutkittavista ainakin Jaanasta oudolta. Kun toiset opiskelijat kertoivat, mitä kaikkea kasvatustieteen kirjoista sai tulevaa ammattia ajatellen, Jaanaa ei tahtonut saada kirjoja edes luettua. Jaanan opiskelukaverit näkivät itsensä jo tuossa vaiheessa opettajana. Myös Leena törmäsi heimokulttuuriin, mutta hän vaikenä kokemastaan. Leenan mukaan kiltteys oli ronskiutta parempi hyve opiskelijoiden heimopuheessa. Sari ei suoranaisesti kohdannut heimon rajoja, ehkäpä epämieluisissa opetuksen järjestelyissä. Uudessa opintopaikassa koettu vapaus viittaa siihen, että opettajankoulutuksen heimo oli väärä.

Itselleni sotilaskoulutuksessa aselehdet ja sotilaskirjallisuus olivat hyvin vieraita. Myös aseista puhuminen oli kaikkea muuta kuin mielenkiintoista. En myöskään harrastanut mitään ”sotilaalista”, jos lenkkeilyä ei sellaiseksi katsota. Mikäli heimopuhe tuntuu vieraalta, sen voi tulkita aika vahvaksi indikaattoriksi sille, että on valinnut väärin. Jos heimopuhe ei muutu omaksi opintojen edetessäkään, lieene syytä arvioida omaa ammatinvalintaansa uudemman kerran.



*Muita tarkastelunäkökulmia*

Sarin, Leenan ja Jaanan ammatinvalintaa voidaan tarkastella myös identiteetin statusten kautta. Statukset ilmaisevat tapaa, jolla yksilö pyrkii ratkomaan psykososiaalisen kehittymisen vaatimuksia. Malli (alkujaan Marcian 1966 sovellus Eriksonin käsitteistöstä) kuvaa identiteetin statusta kahden muuttujan – etsimisen ja sitoutumisen – nelikenttänä. (Kosonen 2005, 162.)

Identiteetin status	Etsimisaktiiviteetti	Sitoutuminen
Työstetty eli saavutettu identiteetti	+	+
Moratorio, etsimisvaiheessa oleva	+	–
Sulkeutunut, valmiina omaksuttu	–	+
Selkiytymätön tai hajanainen identiteetti	–	–

Työstetyssä minäidentiteetissä yksilön valinnat ovat henkilölle itselle merkityksellisiä. Tarjolla olevia vaihtoehtoja arvioidaan ja tarkastellaan subjektin sisäisten kriteerien mukaan. Tutkimusten mukaan ne ihmiset, jotka ovat työstäneet identiteettiään, käyttävät suunnitelmallisempia ja rationaalisempia päätöksenteon strategioita kuin muut (vrt. valveutunut päätöksentekijä). Moratorio sanatakseni tarkoittaa maksun lykkäystä, ajan varaamista velkojen hoitamista varten. Etsimisvaiheessa oleva yksilö ei ole sitoutunut tiettyyn vaihtoehtoon vaan käyttää aikaa ja etsii faktoja ja perusteluja, joiden edessä hänen elämänsä on. Heillä on työstetyn minäidentiteetin tavoin hyvä ja vakaa itsetunto ja myönteinen minäkuva, mutta he eivät ole samassa määrin tulevaisuuteen suuntautuneita. Etsimisvaihe liittyy vahvasti itsenäistymiseen. Tällaiset nuoret ovat osin suoritushakuisia mutta myös taipuvaisia vaihtamaan opintoalaa. He ovat usein myös tyytymättömiä opiskelukokemuksiinsa. (Kosonen 2005, 163–164.)

Sulkeutuneessa identiteetissä yksilö sitoutuu ratkaisuihinsa ilman omakohtaista etsimistä ja vaihtoehtojen pohdintaa. Sitoutuminen on usein ulkopuolelta omaksuttu kuten esimerkiksi omil-

ta vanhemmilta, muilta auktoriteeteilta tai toveripiiristä. Sulkeutunutta identiteettiä voi myös nimittää lainatuksi tai valepukaiseksi identiteetiksi, sillä identiteetin osatekijät eivät vastaa yksilön potentiaalia. Jos ihmisellä on tällainen identiteetti, hän usein vastustaa uusia näkökulmia ja vaihtoehtoja. Taustalla saattaa olla hyvin läheinen suhde vanhempiin, joka sitovuudessaan on jäänyt eriytymättömäksi. Epäselvässä identiteetissä olevilta puuttuu sekä etsimisaktiiviteetti että sitoutumiskohteet. Tämä ryhmä on ilmeisesti epäitsenäisempi kuin muut minäidentiteetin tilan ryhmät. Selkiytymättömään identiteettiin liittyy passiivisuutta ja irrallisuuden tunnetta. Tähän ryhmään kuuluvat ovat enemmän ulkoajohtuvia ja epäitsenäisempiä. He myötäilevät myös helpommin auktoriteetteja ja kaveripiiriä. Tilanteisiin mukaudutaan tiedostamattomasti, joten itseä koskevat käsitykset muuttuvat muita helpommin. Tähän ryhmään kuuluvien on havaittu olevan sosiaalisissa vuorovaikutuksissaan sekä etäisiä että vetäytyviä. (Kosonen 2005, 165–167.)

Vaikka tällaisiin kuvauksiin asioita yksinkertaistavina pitää suhtautua varauksin, se ei silti estä arvioimasta tämän tutkimuksen henkilöitä esitettyä kuvausta vasten. Itseni on helpoin sijoittaa esitettyihin statuksiin. Siinä oli piirteitä jossain määrin moratoriosta mutta enemmänkin sulkeutuneesta ja epäselvästä identiteetistä. Auktoriteettien, ainakin vanhempien merkitys, oli keskeinen. Jaana kertomus muistuttaa tältä osin omaani. Ympäristö, mitä ilmeisemmin, vaikutti Sarin ja Jaanan ammatinvalintaan itseään toteuttavan ennustein tavoin. Heissä nähtiin juuri opettajan työssä tarvittavia ominaisuuksia. Valitsivatko Sari ja Jaana itse ammattinsa omaa potentiaaliaan hyväksi käyttäen, vai tekikö valinnan ympäristö? Leenan sijoittaminen statusluokitukseen on ongelmallisempi, mutta etsimisvaiheen kuvaukset sopivat suhteellisen hyvin Leenan tapaukseen. Vanhemmista hän ei juuri mitään maininnut, kaveripiiristä sen sijaan vähän.

Miten hankittuun opettaja- tai kouluavustajakokemukseen pitäisi suhtautua? Arkikeskustelussa, jopa opettajankouluttajien kes-

kuudessa, kokemusta on arvostettu, pidetty jopa ansiona. Tämän tutkimuksen henkilöistä kukaan ei ollut tuore ylioppilas. Kukaan heistä keräsi virallisesti arvostettua, oikeaa, pääomaa muun muassa kouluavustajan tehtävistä tai opettajan sijaisuuksia hoidellen. Mutta silti valittu ammatti osoittautui vääräksi. Välivuodet koulun jälkeen eivät saaneet näkemään ammatinvalintaa toisin, ei ainakaan Leenalla ja Sarilla. Voi vain arvailla, mitä Sarin, Leenan ja Jaanan elämä olisi vienyt, jos kokemusta olisi haettu muualta kuin koulumaailmasta. Keskeyttäminen tuntui kuitenkin avaavan kaikille kokonaan uuden maailman.

Kouluun sosiaalistumista, joko hyvänä koulumenestyksenä tai opettajan sijaisuuksia tehden, on pidetty tähän asti pelkästään hyveenä. Kielteisempi näkemys, jossa sosiaalistumista pidetään voimakkaana sopeutumisenä vallitseviin olosuhteisiin, on jäänyt paitsioon (vrt. Räihä 2006b). Joka tapauksessa tulevilla valinnoissa, esimerkiksi haastattelussa, pyrkijät eivät enää voi edellisvuosien tapaan vedota ns. veteraanipuheeseen. Sillä Kempainen (2007) tarkoittaa sellaista puhetta, jolla pyrkijä haastattelussa osoittaa tietävänsä kokemuksensa kautta opettajan työn raadollisuuden ja vaikeuden.

## Hyvä hakija, mutta väärä ammatti

En ole kyseenalaistanut Sarin, Leenan ja Jaanan itse kertomiaan keskeyttämisen syitä. Olen kirjoittanut tarinat sellaisenaan kuin olen ne kuullut. Kertomistyylini saa keskeyttämiset näyttäytymään jopa liian deterministisinä, väistämättöminä seurauksina tapahtumille. Tiedostan toki, että keskeyttämisille voi olla myös muitakin kuin kerrottuja syitä, kuten huono opintomenestys. Tärkeintä tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole arvioida tapahtumien lopullista totuutta vaan rakentaa looginen, yksi mahdollinen kokonaisuus haastatteluiden pohjalta. Riippumatta kertomusten totuusarvos-

ta kertomukset paljastavat meille kuitenkin ammatinvalintaan ja opiskeluun liittyvää kulttuuria.

Kuten esitetyt kertomuksetkin osoittavat, ammatinvalinta on monimutkainen prosessi. Se, mikä alun perin tuntui selkeältä ja oikealta ratkaisulta (Sari, Leena), osoittautuu lopulta huonoksi valinnaksi, ja siitä, mikä tuntui heti alkujaan väärältä valinnalta (Jaana, Pekka), voi olla vaikea päästä irti. Ammatinvalintaan vaikuttavat niin yksilön omat taipumukset ja mieltymykset kuin ympäristön ääneen lausutut tai lausumattomat toiveet. Kari (1996, 31) totesi jo vuosia sitten varsin osuvasti ammatinvalinnan vaikeudesta ”mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria tuskin yksin selittää koko sitä henkisten prosessien vyyhtiä, joka ihmiselämän näihin vaiheisiin liittyy”. Esimerkiksi edellä mainittujen päätöksentekomallien heikkoutena Kari pitää sitä, että ne jättävät huomioon ottamatta tiedostamattomalla tasolla toimivat tunnekokemukset. Vaistonvarassa tehtyjä oikeita päätöksiä ne eivät ilmeisesti tavoita. Tähän tehtävään Kari arvelee psykologisten menetelmien sopivan paremmin.

Opettajan ammatissa monet palavat niin sanotusti loppuun ennen varsinaisen eläkeiän alkamista. Opettajan työ on käynyt yhä raskaammaksi alati lisääntyvine vaatimuksineen. Loppuun palaminen on ollut ikään kuin looginen seuraus vallitsevasta tilanteesta. Vika on ollut siis ympäristössä, ei yksilössä. Harvemmin jos koskaan on kysytty, onko loppuun palaneiden opettajien ammatinvalinta ollut kuitenkin väärä tai myönteisemmin ilmaistuna, olisiko jokin toinen ammatti sopinut heille paremmin. Kun tätä ei kysytä, se saa aikaan illuusion pätevistä valintamenetelmistä ja koulutuksesta.

Koulu ympäristönä viehättää monia. Opettajan ammatin näkyvä puoli vaikuttaa selkeältä ja on kaikille tuttu. Sen sijaan ammatin näkymätön puoli, esimerkiksi ihmisten väliset suhteet, ryhmädynamiikka ja opettajan työssään kokema epävarmuus, jäävät

useimmalle ammattia haikailevalle tuntemattomiksi. Ammatti saattaakin osoittautua aivan muuksi kuin se alun perin näyttäytyi. Ainakaan lyhyt työkokemus ei paljasta ammatin todellista olemusta. Päinvastoin se voi entisestään romantisoida sitä. Tutkituista Sari ja Leena mieltiyivät opettajan työn selkeyteen, tuttuuteen ja turvallisuuteen.

Mikäli hakijaa miellyttää kasvatusalaa eksaktimpi tieto tai maailma, kuten tutkimuksen Leenaa ja Saria, jokin muu ammatti kuin opettajan ammatti saattaisi olla parempi vaihtoehto. Koulun arkihan on täynnä asioiden keskeneräisyyttä ja epämääräisyyttä. Se, onko selkeiden rakenteiden kaipuulla ja työssä uupumisella tai viihtymättömyydellä jokin yhteys, vaatii lisätutkimusta. Loogisesti ajatellen sellainen voisi olla. Opettajalta jos keltä vaaditaan avarakatseisuutta ja joustavuutta, sillä onhan luokassa ”vastassa” parikymmentä erilaista oppilasta. Mitä enemmän opettaja kaipaa selkeitä rakenteita ja maailmaa, sen vähäisemmäksi jää luonnollisesti oppilaan liikkumatila.

Opettajan työn analyysin kautta voidaan määritellä niitä ominaisuuksia, joita tulevaisuuden opettajan työssä tarvitaan. Pyrkijällä voi olla hänen tietämättään sellaisia luonteen piirteitä tai taipumuksia tai hän vaikenee sellaisista, joista on haittaa opettajan ammatissa. Niihin ei välttämättä päästä käsiksi pelkästään opettajankouluttajien haastatteluin. Mikäli selkeiden rakenteiden kaipuu tai jokin muu piirre osoittautuu opettajan työtä haittaavaksi, sen voimakkuutta ja pysyvyyttä olisi valinnoissa syytä arvioida. Sellainen olisi hakijalle jopa palvelus. Parhaimmillaan se ohjaisi hakijaa hänelle paremmin sopiviin ammatteihin. Sarin ja Leenan oikean ammatin löytäminen olisi näin saattanut nopeutua. Kun valinta perustuu vaikutelmien antamiseen, kaikki kolme olivat varmaan hyviä hakijoita mutta eivät välttämättä opettajan uralle.

Voi vain arvailla, miten Sari olisi reagoinut, jos hänelle olisi kerrottu, että hänen mieltymyksensä eksaktimpaan maailmaan olisi parempi piirre jossakin muussa kuin opettajan työssä. Olisi-

ko hän luopunut toiveestaan sen perusteella? Minä itse sain kuulla vasta armeijasta lähtemisen jälkeen, että sopivuuteni oli arvioitu sopivuusluokituksen alarajalle – soveltuva miinus. Olisiko minun pitänyt saada tietää se heti mennessäni armeijaan töihin? Viihtymättömyyteni armeijan palveluksessa tulee ymmärrettäväksi. Jälkeenpäinkin kuultuna luokitukseni pysäytti ja hätkähdytti. Pidin siihen asti itseäni pelkästään motivoitumattomana, en soveltumattomana. Oikea, ei välttämättä mukava tieto, olisi voinut nopeuttaa elämän siirtoani.

Mikäli pyrkijällä ei ole, vaikkapa ympäristön paineen vuoksi (Jaana, Pekka), rohkeutta irrottautua orastavasta väärästä ammatinvalinnasta, voisiko valinnat järjestävä organisaatio ottaa tästä enemmän vastuuta? Jaanalle olisi varmaan ollut helpotus, jos kokeet olisivat vahvistaneet hänen jo sisällään ollutta tunnetta, että hän kaipaa jotain aivan muuta kuin työskentelyä lasten ja nuorten parissa. Valintakokeelle esitetty vaade on varmaan haastava mutta perusteltu.

Loppujen lopuksi olisi kaikkien etu, ennen kaikkea pyrkijän mutta myös tulevien oppilaiden, että valintakokeet pääsisivät kokeissa esiin tulevan kielipelin taakse. Tällä hetkellä valintakokeessa hylkäämistä ei tehdä minkään opettajan työssä tarvittavan ominaisuuden puuttumisen tai vähäisyyden vuoksi, vaan tilanteessa syntyvän mielikuvan, vaikutelman perusteella. Lopullisen päätöksen ammattiin soveltumisesta itse asiassa tekee pyrkijä itse, sillä hänen päätettävissä on se, hakeeko koulutukseen uudemman kerran.

## Lähteet

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.

Haavio, M. 1949. Opettajapersoonallisuus. Gummerus: Jyväskylä.

- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 33–42.
- Heikkinen, H. 1997. ”Kun kaikki tuntuu kaatuvan...” Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 115–134.
- Hynönen, L. 2006. ”Norssi ei ole normaalikoulu”. Normaalikoulu opettajaopiskelijan heimokulttuurin ilmentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Janis, I. L. & Mann, L. 1997. *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: Free Press.
- Joseph, P. & Green, N. 1986. Perspectives on reasons for becoming teachers. *Journal of Teacher Education*. 37:6, 28–33.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Otava: Helsinki
- Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet – este unelmalle? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin verräjänvartijana*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 115–145.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoe-keskustelu ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä: suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kosonen, P. A. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 271.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2001. Valituista kolmeen erilaiseen opettajuuteen. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 43–59.

- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja C:235.
- Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä. Bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn näkymätön todellisuus arvioinnin kohteeksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räihä, P. 1997. ”Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi” Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 85–114.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasi ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 92–107.
- Räihä, P. 2006a. Opettajankoulutukseen valintaa selkeyttävä. Miksi tuore ylioppilas ei kelpaa luokanopettajan koulutukseen? Opettaja 23, 15.
- Räihä, P. 2006b. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2007. Mystiikka opettajankoulutuksen valinnoista tulee purkaa. STT-julkaisu.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 9–30.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.





## Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa

Räihä, Pekka. 2010. VAKAVA-HANKKEESTA EI TULLUTKAAN UUDEN YLIOPPILAAN PELASTAJAA. *Kasvatus* 41 (3), 213–225.

Luokanopettajankoulutus on ollut yksi vaikeimmin saavutettavista opiskelualoista. Eri-tyisen vaikeaa se on ollut uusille ylioppilaille. Esimerkiksi vuonna 2005 koulutukseen hakeneista heitä oli 22,2 %, soveltuvuuskokeisiin kutsutuista enää 15,8 % ja koulutukseen valituista vain 9,0 %. Uuden ylioppilaan asemaa ryhdyttiin parantamaan vuonna 2007 korvaamalla ylioppilastodistukseen ja muihin ansioihin, kuten opettajan tai kouluavustajan työkokemukseen sekä yliopistollisiin arvosanoihin, perustuva esivalinta kaikille korkeakoulukelpoisille avoimella kirjakokeella, ns. Vakava-kokeella (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöhanke).

Vaikka uusien ylioppilaiden osuutta saatiinkin esivalinnan muutoksella jonkin verran nousemaan, heidän katonsa valinnan eri vaiheissa jatkui yhä. Kato esivalinnasta soveltuvuuskokeeseen jopa voimistui. Soveltuvuuskokeesta koulutukseen se kuitenkin pieneni. Pieneneminen ei kuitenkaan johtunut suoranaisesti Vakavasta vaan pikemminkin sattumasta. Kun muutostilanteessa ei tiedetty, mitä esivalinnasta poistetulla ylioppilastodistuksella tehdään, se siirrettiin lähes kaikissa koulutusyksiköissä jossakin muodossa valinnan toisen vaiheeseen. Ikäneutraaleina ylioppilastodistuksen pisteet auttoivat uutta ylioppilasta kaventamalla sitä etua, mitä vanhempi hakija esimerkiksi valinnan toisen vaiheen haastatteluissa oli saanut.

Vakava-hanke paljasti opiskelijavalintaan liittyvää osaamattomuutta. Kun valintoihin tehdään teknisiä muutoksia, vaikutukset voivat olla joko olemattomia tai aivan muulla kuin halutussa suunnassa. Näin kävi Vakavassakin. Opiskelijoiden ikää enemmän muuttui kulttuuri alakouluissa ja Avoimessa yliopistossa. Tilapäiset, luokanopettajan ammattiin pyrkivät avustajat ja harjoittelijat hävisivät kouluilta lähes tyystin, koska työkokemuksesta ei saanut enää pisteitä. Samoin kasvatustieteen opiskelijamäärät Avoimessa yliopistossa romahtivat.

Asiasanat: Vakava-hanke, opettajankoulutus, opiskelijavalinta

## Opiskelijavalintojen ikäkysymys sekä esivalinnan ongelma

Talvella ja keväällä 2009 julkisuudessa käytiin varsin vilkasta keskustelua yliopistojen opiskelijavalinnasta ja opintojen etenemisestä. Keskusteluun osallistuivat aktiivisesti myös pääministeri Matti Vanhanen ja opetusministeri Henna Virkkunen. Molemmat peräänkuuluttivat yliopistoilta toimia, joilla nopeutetaan niin yliopistoon pääsemistä kuin sieltä valmistumistakin. Ministereiden huoli ei olekaan aivan turhaa, sillä Suomessa ennen yliopisto-opintojen alkua opiskelija viettää keskimäärin kaksi välivuotta (esim. Sajavaara ym. 2002). Kun myös opiskelutahti on verkkainen – opintoajan mediaani vuonna 2007 oli kuusi ja puoli vuotta – työelämä siintää yhä kauempana. Tällaiseen kehitykseen Suomella ei hallituksen mukaan ole varaa.

Hidas koulutukseen sijoittuminen yhdessä verkkaisen opintotahdin kanssa saa aikaan sen, että Suomessa yliopisto-opiskelijat ovat keski-ikältään vanhempia kuin monissa muissa maissa. Euroopan 11 maan vertailussa suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden keski-ikä vuonna 2003 oli 24,6 vuotta. Tätä vanhempia olivat ainoastaan Itävallan (25,3) ja Ison-Britannian (28,0) opiskelijat. Nuorimmat opiskelijat olivat Italiassa (21,2) ja Portugalissa (22,2) sekä Ranskassa (22,0). (Eurostudent 2005, 24–25.) Ison-Britannian korkeat luvut johtuvat raportin mukaan pitkälle siitä, että naiset aloittavat opintonsa tyypillisesti vasta, kun heidän lapsensa ovat saavuttaneet kouluiän.

Opetusministeriön toimet eivät jääneet pelkästään huolen esittämiseksi, vaan se asetti huhtikuussa 2009 työryhmän, jonka tehtävänä on laatia esitys siitä, miten nuorten siirtymistä toiselta asteelta korkeakoulutukseen ja sieltä edelleen työelämään voitaisiin nopeuttaa. Uuden työryhmän ehdotuksia odotellaan parhaillaan. Vaikka vastaavia työryhmiä tai selvitysmiehiä samoine tehtävänäntoineen vuosien saatossa on ollut jo useita (esim. Jussila 1996; Sajavaara ym. 2002; Ahola 2004), valinta näyt-

tää yhä useilla aloilla kohdistuvan uusien ylioppilaiden asemesta vanhempiin ylioppilaisiin.

Uuden ylioppilaan ongelma koskettaa eri tieteenaloja vaihtelevasti. Opetusministeriön asettama tavoite, jonka mukaan puolet aloitavista yliopisto-opiskelijoista tulisi olla uusia ylioppilaita, täyttyy vain harvoilla aloilla. Joillakin aloilla, kuten esimerkiksi liikunnan aineenopettajakoulutuksessa, psykologiassa ja kasvatustieteessä, ministeriön toiveesta ollaan varsin kaukana. Liikunnassa uusien ylioppilaiden kato on ollut erityisen suuri. Kun heitä koulutukseen hakeneissa vuonna 2003 oli 32,5 %, hyväksytyissä oli enää 3,6 % (Kalaja 2008).<sup>1</sup> Myös psykologiassa uusien ylioppilaiden kato on ollut vuolasta. Vuonna 2003 heitä oli hakijoissa 28,0 % ja hyväksytyissä ainoastaan 4,4 %. Samana vuonna kasvatustieteessä koulutukseen hakeneista 21,6 % oli uusia ylioppilaita ja koulutukseen hyväksytyistä 14,9 %. (Ahola 2004, 43.) Kun kasvatustiedettä tarkastelee kokonaisuutena, uuden ylioppilaan ongelma ei ole aivan niin suuri kuin liikuntatieteessä ja psykologiassa, mutta kun koulutukseen valittujen ikää tarkastelee pelkästään luokanopettajakoulutuksen osalta, uusien ylioppilaiden ongelma on ilmeinen.

Esimerkiksi vuonna 2003 luokanopettajakoulutukseen hyväksytyistä uusia ylioppilaita oli vain 10,3 % (taulukko 1). Kaksivaiheisen valintakokeen toisessa vaiheessa heidän osuutensa oli vielä 16,9 %, hakijoissa 22,2 %. Näin valinnan molemmat vaiheet – esivalinta ja toisen vaiheen soveltuvuuskoe – koituivat uusien ylioppilaiden kompastuskiveksi. ”Ikäsyrynnän” kohteeksi eivät ole joutuneet pelkästään uudet ylioppilaat, vaan myös jo yhden välivuoden viettäneet pyrkijät (taulukko 1). Heidän ongelmakseen on muodostunut valinnan toi-

<sup>1</sup> Liikunnan aineenopettajakoulutuksessa uusien ylioppilaiden määrä on saatu jo kasvamaan. Vuosina 2005–2006 koulutukseen valituista heitä on ollut jo 18,7 % (Mäkelä, Palomäki, Kalaja, Keskinen & Hirvensalo 2008, 43, 59).

TAULUKKO 1. Eri vuonna kirjoittaneiden osuuden vaihtelu hakuvaiheesta lopulliseen valintaan vuosina 2003 ja 2005

Valinnat 2003 yo-vuosi	haki koulu- tukseen	II vaihe %	koulutuks. hyväksytty %	Valinnat 2005 yo-vuosi	haki koulu- tukseen	II vaihe %	koulutuks. hyväksytty %
2000	9,0	10,6	12,4	2002	9,4	10,9	13,7
2001	17,0	20,2	21,3	2003	15,9	17,9	19,8
2002	24,3	26,1	22,6	2004	23,7	25,9	21,9
2003	22,2	16,9	10,3	2005	22,2	15,8	9,0

nen vaihe: koulutukseen valituissa heitä on ollut suhteessa vähemmän kuin soveltuvuuskokeissa. Sen sijaan sellaisia hakijoita, joilla on jo takanaan kaksi välivuotta tai enemmän, on koulutukseen otettu suhteessa enemmän kuin heitä on ollut hakijoissa ja soveltuvuuskokeissa. Ikä on siis näytellyt varsin keskeistä roolia luokanopettajakoulutuksen valinnoissa sen kaikissa vaiheissa.<sup>2</sup>

Yhä vanhemmaksi käyvää aloittavan opiskelijan ikää ei luokanopettajakoulutuksessa ole kuitenkaan nähty ongelmana. Pikemmin se on ollut merkki erityisen vaikeasta alasta, jolle pääsevät vain harvat ja valitut ja vasta useamman yrityksen jälkeen (Kemppinen & Kuusela 2006; Räihä 1997). Tällainen jos mikä on sopinut alalle, jonka akateemisuutta on aika ajoin kyseenalaistettu voimakkaasti (esim. Kivinen & Rinne 1989). Vaikka koulutukseen valittujen iän tiedettiin nousseen, ongelmana se alettiin nähdä vasta kolmen Jyväskylässä 2000-luvulla pidetyn valtakunnallisen opettajakoulutuksen valintakoeseminaarin myötä. Tätä ennen esimerkiksi ylioppilastodistukseen ja muihin ansioihin perustuvaa esivalintaa ei nähty uuden ylioppilaan asemaa heikentävänä menettelynä, ja jos nähtiinkin, soraäänät vaiettiin vetoamalla siihen, että opettajaksi aiko-

valle iän myötä tuleva kypsyyt ja elämäkokemus ovat vain hyväksi.

Esikoevaiheesta ylioppilastodistuksesta (maksimi 8 pistettä) ja muista ansioista (maksimi 6 pistettä), kuten opettajan ja kouluavustajan työkokemuksesta ja yliopistollisista arvosanoista sekä lukion laajasta matematiikasta<sup>3</sup>, saataviin esivalintapisteisiin nojaava kar-sinta koitui erityisesti uusien keskivertoylioppilaiden turmioksi, sillä laajan matematiikan lisäksi muita ansioita ei ollut ehtinyt kertyä. Käytännössä heillä ei ollut mitään mahdollisuutta saada soveltuvuuskoe-kutsua edes niihin koulutuspaikkoihin, joihin riitti alhainen vertailulukku. Esimerkiksi viisi cum laude -arvosanaa antoi vertailuluvuksi kolme. Kolmesta cum laudesta ja kahdesta magnaasta sai vertailuluvuksi neljä. Viisi magnaakaan ei antanut kuin viisi ja puoli esivalintapistettä. Kun alin soveltuvuuskoe-kutsuun oikeuttava vertailulukku vuonna 2005 oli viisi (Rovaniemi) ja ylin seitsemän ja puoli (Oulu), esimerkeistä vain viimeinen olisi oikeuttanut suoraan valintakoe-kutsuun. Kahden ensimmäisen kutsu olisi edellyttänyt laajan matematiikan kahta lisä-pistettä. Vasta kaksi magna ja kolme eximaa tai laudaturia olisi antanut seitsemän esivalinta-

<sup>2</sup> Kun ikä (tai sukupuoli) nousee keskeiseen asemaan valintaprosessissa, lienee se merkki valintaa ohjaavan teorian puuttumisesta (Räihä & Nikkola 2006).

<sup>3</sup> Muita ansioita ovat vuonna 2006 olleet 1) opettajakokemus ja kouluavustajana toimiminen 0–2 p, 2) rauhan-ajan palvelusvelvollisuus 0–1 p ja 3) opintosuoritukset 0–3 p (lukion laaja matematiikka 2 p)

pistettä. Näin uusista ylioppilaista lähinnä vain erinomaisesti kirjoittaneet saivat kutsun valinnan toiseen vaiheeseen. Myytti ”kuuden ällän tytöistä” syntyi varmaan osaksi tämän vuoksi.

### **Vakava-hankkeella ikäongelmien kimppuun**

Kun oli käynyt selväksi, että uusien ylioppilaiden matka katkesi liian usein jo esivalintaan<sup>4</sup>, todistukseen ja muihin ansioihin perustuvasta esivalintamenettelystä päätettiin luopua. Se korvattiin vuonna 2007 kaikille korkeakoulukelpoisille<sup>5</sup> hakijoille avoimella kirjakuulustelulla, niin sanotulla Vakava-kokeella (*Valtakunnallinen kasvatustieteiden valintayhteistyöhanke*). Siihen saattoi osallistua edeltävän todistuksen tasosta huolimatta. Vaikka esivalinta muuttui, valinnat pysyivät edelleen kaksivaiheisena. Karsinta soveltuvuuskokeeseen tapahtui nyt kirjallisen monivalintakokeen menestyksen perusteella. Edellä kuvattua opiskelijavalintojen ikäongelmaa lähdettiin siis ratkaisemaan kehittämällä esivalintaa. Valinnan toisen vaiheen eli soveltuvuuskokeen ikäongelmaan, jos sitä koulutusyksiköissä edes ongelmana pidettiin, hanke ei ollut vastaus, sillä soveltuvuuskokeet ovat laitospohjaisia, vaikka esivalinta onkin valtakunnallinen.

Vakava-hanke perustui pitkälle yliopistojen opiskelijavalintoja arvioineen niin sanotun Sajavaaran (2002) työryhmän suosituksille. Erityistä huolta työryhmässä kannettiin uusien ylioppilaiden muita ryhmiä heikommasta valintakoemenestyksestä. Sen arveltiin johtuvan

aikapulasta: samalla kun abiturientti uurastaa kevään ylioppilaskirjoituksia varten, aikaisemmin kirjoittanut valmistautuu pääsykokeisiin.

Tästä ajatuksesta tulikin Vakava-hankkeen perusta. Kirjallisen kokeen materiaali julkaistiin vasta kevään ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Vanhempien ylioppilaiden oletettuun lukuaikaettuun iskettiin siis varsin konkreettisesti. Materiaalin saannin helpottamiseksi koetta varten erikseen laadittu artikkelikokoelma oli saatavana perinteisen kirjan lisäksi myös netistä ladattavana versiona. Kun Vakava-koe oli toukokuun alussa, lukuaikaa kaikille oli reilu kuukausi. Myös luettava määrä pyrittiin pitämään kohtuullisena. Hankkeen ensimmäisenä vuonna 2007 kohtuudessa pysyttiinkin, kun luettavaa oli 116 sivua. Vuotta myöhemmin luettava määrä kasvoi jo 187 sivuun, ja vuonna 2009 luettavaa oli vielä neljä sivua enemmän. Lukuaika pysyi kuitenkin koko ajan samana.

### **Luokanopettajakoulutuksen Vakava-kokeen tuloksia**

Vakavan myötä laskusuunnassa olleet hakijamäärät lähtivät nousuun. Kun vuonna 2006 hakijoita oli 4239, heitä oli vuonna 2007 jo 6069. Hakijamäärä kasvoi siis liki kahdella tuhannella. Lisäyksestä miehiä oli 468. Sittenkin hakijamäärät ovat jääneet jonkin verran alle kuuden tuhannen.

Vaikka Vakava-hankkeen aikana uusien ylioppilaiden asema valinnan jokaisessa vaiheessa entiseen verrattuna jonkin verran parani, mitään lopullista uusien ylioppilaiden pelastajaa hankkeesta ei tullut (ks. taulukko 2). Edelleen uudet ylioppilaat karsiutuivat esivalinnassa vanhempia ylioppilaita enemmän. Kun heidän katoonsa ylioppilastodistukseen ja muihin ansioihin nojaavassa entisessä esivalinnassa (2003–2005) oli 5,3–7,5 prosenttiyksikköä, jatkoon karsivassa Vakava-kokeessa kato vaihteli ensimmäisen Vakava-vuoden 3,4 prosenttiyksiköstä vuoden 2009 jopa 7,7 prosenttiyksikköön. Sitä vastoin uusien ylioppilaiden hävikki soveltuvuuskokeesta koulutuk-

<sup>4</sup> Vuonna 2003 luokanopettajakoulutukseen hakeneesta 1116 uudesta ylioppilaasta soveltuvuuskoekutsun sai vain 436 ja koulutukseen valittiin 71.

<sup>5</sup> Korkeakoulukelpoisia suomalaisen ylioppilastutkinnon suorittaneiden lisäksi ovat ne, jotka ovat suorittaneet jonkin seuraavista: IB tai EBtutkinto, Reifeprüfung -tutkinto, ammattikorkeakoulututkinto, ammatillisen korkeasteen tutkinto, ammatillisen opistoasteen tutkinto tai vähintään kolmivuotinen ammatillinen tutkinto.

seen pieneni huomattavasti. Kun se ennen Vakavaa (2003–2005) oli 6–7 prosenttiyksikköä (taulukko 2), Vakavan aikana se on jäänyt jopa alle prosenttiyksikön (vuosi 2007) ja enimmilläänkin se on jäänyt alle kolmen prosenttiyksikön (vuosi 2008).

#### TAULUKKO 2. Uusien ylioppilaiden osuus valinnan vaiheesta toiseen 2003–2009<sup>6</sup>

uudet ylioppilaat vuosi	esivalinta/ Vakava- koe%	soveltu- vuus- kokeissa %	kaikista koulutuk- seen valituista %
2003	22,2	16,9	10,3
2004	22,9	15,4	9,4
2005	22,2	15,8	9,0
2006	24,6	19,6	15,7
2007	24,7	21,3	20,5
2008	25,2	19,5	16,3
2009	27,2	19,5	18,2

Samalla kun uusien ylioppilaiden osuus väheni valinnan edetessä vaiheesta toiseen, vanhojen ylioppilaiden osuus kasvoi (taulukko 3). Kasvu oli jopa astetta suurempaa kuin uusien ylioppilaiden kato. Kun esimerkiksi vuosina 2008 ja 2009 Vakava-kokeesta koulutukseen hyväksytyjen uusien ylioppilaiden kato oli noin yhdeksän prosenttiyksikköä (taulukko 2), vastaava vanhojen ylioppilaiden osuuden kasvu oli 11–12 prosenttiyksikköä (taulukko 3). Kasvun ja kadon välinen epäsymmetria selittyy sillä, että ei-ylioppilaita on päässyt kou-

lutukseen entistä enemmän. Kun ennen Vakavaa koulutukseen hyväksytty ei-ylioppilas oli lähinnä yksittäinen poikkeus, nyt heitä on ollut jopa neljä prosenttia valituista (taulukko 3). Ei-ylioppilaat etenevät valinnoissa kuten uudet ylioppilaat: heidän osuutensa pienenee, mitä pidemmälle valinnat etenevät.

Uusien ja vanhojen ylioppilaiden Vakava-kokeesta saama pistekeskisarvoero on varsin suuri (taulukko 4). Kaikkina vuosina kokeessa parhaiten ovat menestyneet vanhat ylioppilaat. Merkille pantavaa on se, että vuosina 2008 ja 2009 ei-ylioppilaat pärjäsivät uusia ylioppilaita paremmin. Koska Vakavan maksimipisteet vaihtelivat eri vuosina, keskiarvoerot eivät ole keskenään vertailukelpoisia.

Vakava-kokeen pistemäärien ja ylioppilas-kokeen viiden aineen äänimäärien välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Uusilla ylioppilailla tämä korrelaatio oli hieman voimakkaampaa kaikkina vuosina (.611\*\*/2007; .526\*\*/2008 ja .549\*\*/2009) kuin aikaisemmin ylioppilaiksi kirjoittaneilla (.465\*\*/2007; .435\*\*/2008 ja .412\*\*/2009). Vaikka yhteys on tilastollisesti merkitsevä, se ei kuitenkaan ole niin vahva, että Vakavassa arvioitaisiin täsmälleen samanlaisia tietoja ja taitoja kuin ylioppilaskirjoituksissa. Se, että uusilla ylioppilailla Vakava-kokeen pistemäärien ja ylioppilaskokeessa menestymisen välinen korrelaatio on suurempi kuin aiemmin kirjoittaneilla, on helposti ymmärrettävä asia. Vaikka ylioppilaskirjoituksissa menestymisestä on etua Vakavaan, niin siitä huolimatta välivuodet tuottavat sellaista osaamista, josta on hyötyä pääsykokeissa (vrt. Kosonen 2005). Mitä tämä osaaminen on, ei kuitenkaan selviä tutkimusaineistostani.

Ministeriön asettamasta uusien ylioppilaiden 50 %:n tavoitteesta on jääty kauas Vakavassakin. Tavoite, jos se ensinkään on mielekäs, jäänee jatkossakin toteutumatta luokanopettajakoulutuksessa kahdesta syystä. Ensinnäkin vanhat ylioppilaat ovat olleet selvä enemmistö soveltuvuuskokeissa, jopa 50,5–53 % hakijoista (taulukko 5). Toiseksi valitsijoiden taipumus valita vanhempi hakija nuoren

<sup>6</sup> Vuosi 2006 oli Vakavan pilottivuosi, eräänlainen väli-muoto, joka sisälsi sekä entisen esivalintajärjestelmän että uuden Vakava-hankkeen elementtejä. Entistä järjestelmää edusti ylioppilastodistukseen ja muihin ansioihin nojaava esivalinta. Uutta oli Vakava-organisaation luoma yhteinen kirjallinen monivalintakoe. Lukuaika kokeeseen oli vielä entinen, lähes puoli vuotta.

TAULUKKO 3. Vanhojen ylioppilaiden ja ei-ylioppilaiden osuus kaikista Vakava-kokeesta koulutukseen päässeistä 2007–2009

2007–2009 %		Vakavaan osallistuneista	<i>jatkoon Vakavasta</i>	<i>kaikista koulutukseen hyväksytyistä</i>
		%	%	
ei- ylioppilas	2007	6,3	4,2	3,5
	2008	6,0	4,5	4,0
	2009	5,1	3,4	2,5
vanha ylioppilas	2007	69,0	74,5	76,1
	2008	69,0	76,0	80,0
	2009	67,7	77,2	79,3

TAULUKKO 4. Eri ryhmien koepisteiden keskiarvot 2007–2009

	2007		2008		2009	
	ka	hajonta	ka	hajonta	ka	hajonta
ei-ylioppilas	74,8	31,6	96,1	35,5	75,1	30,4
uusi ylioppilas	77,8	35,2	91,7	36,0	73,6	29,5
vanha ylioppilas	87,5	33,2	107,7	33,9	88,4	27,5

sijaan kasvattaa vanhojen ylioppilaiden osuutta vielä koulutukseen hyväksytyissä. Ministeriön tavoite ei toteudu edes sillä, että koulutukseen valittujen uusien ylioppilaiden ja yhden välivuoden viettäneiden osuudet lasketaan yhteen (taulukko 5).

Ylioppilasvuoden lisäksi Vakava-koetta voidaan tarkastella sukupuolen kautta. Naiset ovat pärjänneet Vakava-kokeessa miehiä paremmin (taulukko 6). Koepisteiden keskiarvot ovat olleet varsin suuria: vuosina 2007–2008 lähemmäs 14 pistettä.

TAULUKKO 5. Soveltuvuuskokeesta koulutukseen 2007–2009 (%-osuus kaikista)

	2007		2008		2009	
	<i>II vaihe</i>	<i>koulutukseen</i>	<i>II vaihe</i>	<i>koulutukseen</i>	<i>II vaihe</i>	<i>koulutukseen</i>
ei-ylioppilas	4,2	3,6	4,5	3,9	3,4	2,6
vanha yo	50,5	51,6	53,0	59,3	51,3	54,1
yksi välivuosi	24,0	24,6	23,0	20,7	25,9	24,7
uusi yo	21,3	20,2	19,5	16,0	19,4	18,5

TAULUKKO 6. Vakava-kokeen keskiarvopisteet sukupuolittain 2007–2009

	2007		2008		2009	
	<i>ka</i>	<i>hajonta</i>	<i>ka</i>	<i>hajonta</i>	<i>ka</i>	<i>hajonta</i>
<i>mies</i>	73,7	33,6	93,2	34,5	75,8	29,2
<i>nainen</i>	87,5	33,4	105,8	34,9	85,8	28,4

Uudet ylioppilaat ja miehet etenivät valintaprosessissa aluksi samalla tavalla. Molempien ryhmien osuudet nimittäin pienenivät Vakava-kokeesta seuraavaan koevaiheeseen. Kun uusilla ylioppilailla kato jatkui aina koulutukseen saakka, miehillä kato vaihtui kasvuksi valinnan viimeisessä vaiheessa (taulukko 7). Miehiä otettiin koulutukseen suhteessa enemmän kuin heitä oli ollut soveltuvuuskokeessa.

### Mitä uusien ylioppilaiden kato oikein merkitsee?

Kun kevään ylioppilaille täsmätty lukuaikaan ei toiminut odotetulla tavalla, on syytä epäillä, että oletamus lukuajan puutteesta kevään ylioppilaiden asemaa pääsykokeissa heikentävänä tekijänä on ollut väärä. Menettelyn olisi pitänyt antaa jopa etua pääsykoivuoden ylioppilaille, sillä aiemmin ylioppilaaksi kirjoittaneet ovat olleet luultavammin enemmän joko töissä tai muissa opinnoissa kuin abitu-

rientit. Syytä uusien ylioppilaiden menestymättömyyteen on siis haettava muualta.

Heti kirjoitusten jälkeen alkava kuukauden lukuaika saattaa olla uusille ylioppilaille lopulta enemmän rasite kuin etu. Kunnollisen valmistautumisen sijaan aika meneekin edeltävästä koulutuksesta toipumiseen. Kyse ei olisi sikaan tällöin lukuajan vaan voimien puutteesta. Juuri päätynyt lukio ylioppilaskirjoituksiin on vienyt voimat eikä niitä riitä enää kevään pääsykokeitoiksi. Lukio onkin tutkimuksissa todettu ammattikoulua kuormittavammaksi ja on todettu, että jopa 20 % lukio-laistytöistä kärsii jonkinasteisesta uupumuksesta (esim. Salmela-Aro 2008; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008, 682–683). Kun ennen Vakavaa uusi ylioppilas ei juuri saanut edes kutsua kokeeseen, mahdollinen väsyminen peittyi hitaasti koulutukseen vetävän valinta-koekulttuurin alle. Voisi sanoa, että samalla kun valinta-koekulttuuri tuotti hidasta koulutukseen sijoittumista, se loi tulevan välivuoden

TAULUKKO 7. Miesten ja naisten osuudet Vakava-kokeesta koulutukseen 2007–2009

<i>Sukupuoli 2007–2009</i>		<i>osallistui Vakavaan</i>	<i>jatkoon Vakavasta</i>	<i>koulutukseen</i>
		%	%	%
<i>mies</i>	2007	23,1	17,2	20,2
	2008	22,4	18,0	20,7
	2009	23,5	19,5	22,3
<i>nainen</i>	2007	77,0	82,9	79,9
	2008	77,6	82,0	79,3
	2009	76,5	80,5	77,7



kautta mahdollisuuden toipua ja levätä lukion rasituksesta.

Syytä uusien ylioppilaiden huonompaan Vakava-koemenestykseen voi hakea myös perinteestä. Ennen Vakavaa käytössä ollut nuorta hakijaa syrjivä esivalintamenettely yhdessä vanhempaa hakijaa suosivan soveltuvuuskokeen kanssa iskostivat syvään sen ajatuksen, että luokanopettajakoulutukseen on vaikea päästä ja ensimmäisellä kerralla lähes mahdotonta (Kemppinen & Kuusela 2006; Räihä 1997). Vaikka nyt uuden ylioppilaan tietä luokanopettajakoulutukseen on helpotettu, vaikean pääsemisen eetos elää silti voimakkaana. Kulttuuri muuttuu papereissa nopeammin kuin ihmisten mielissä, kuten oheisesta Abitreenit-keskustelupalstan lainauksesta näkyy.

Olen itse hakemassa Rovaniemelle ja oikeastaan tiedän, että on melkein mahdotonta päästä sille paikkakunnalle, sille alalle, heti ensimmäisellä kerralla sisään. Opokin sanoi, että sinne on tosi vaikea päästä, erityisesti eka kerralla, mutta lohdutukseksi sanoi, että kyllä sinä sinne joskus pääset. (5.1.2009 yle.fi/abitreeneit)

Mikäli uudet ylioppilaat pyrkivät koulutukseen sen "perimätiedon" varassa, että ensimmäisellä kerralla on lähes mahdotonta saada opiskelupaikkaa, valmistautuminen kokeeseen saattaa olla enemmänkin näennäistä ja kokemuksen hakemista kuin todellista yrittämistä. Kyse saattaa olla myös halusta ja tarpeesta viettää välivuosi. Ahkeruutta korostavassa kulttuurissamme välivuosiakin pitää ansaita, ei vain ottaa. Osallistumalla pääsykokeisiin, vaikka valmistautumatta, välivuoden voi lunastaa hyväksyttävästi.<sup>7</sup> Valintakokeisiin osallistuminen kun tulkitaan helposti merkiksi kulttuurisesti oikeaan suuntaan etenevästä elämästä (vrt. Herranen & Harinen 2008, 4–14).

Vakava-kokeen vastauksista laaditut osio-analyysit (liite 1) tukevat esittämiäni oletuksia, joiden mukaan uuden ylioppilaan heikompi koemenestys ei olisikaan, ainakaan pelkäämään, ajan puutteen aiheuttamaa, vaan enemmänkin joko väsymisen, opitun (myyttisen) valintakoe kulttuurin tai välivuoden tavoittelun seurausta. Nimittäin juuri niissä tehtävissä (kokeiden osiot I ja II), jotka rasittivat eniten muistia (toisin sanoen edellyttivät enemmän lukemista, pöytäkirjoitusta) ja eivät siis olleet soveltavia tehtäviä, vanhat ylioppilaat pärjäsivät nuoria huomattavasti paremmin (erot ovat myös tilastollisesti merkitseviä). Kun lukuaika kerran oli kaikille sama, ero selittynee edellä mainitsemilla seikoilla. Vuonna 2008 ero alkupään tehtävissä uusien ja vanhojen ylioppilaiden kesken kasvoi entisestään. Tämä lienee seurausta siitä, että vuoden 2008 valinnoissa on ollut useita edellisen vuoden kävijöitä. Tällöin kokeen muoto oli jo tuttu.

Vanhemmat ylioppilaat menestyivät uusia ylioppilaita paremmin kaikissa tehtäväryhmissä paitsi vuoden 2007 osiossa IX (taulukko tehtävä) ja vuoden 2008 osiossa VII (kuviotehtävä). Vuoden 2009 kokeessa uudet ylioppilaat eivät enää pärjänneet yhdessäkään osiossa vanhoja ylioppilaita paremmin. Uusien ylioppilaiden ja miesten menestys näyttää kulkeneen josakin määrin linjassa. Osioissa, joissa uudet ylioppilaat pärjäsivät, myös miehet onnistuivat, yhdessä kohdassa jopa naisia paremmin (2008/VII). Vuoden 2009 osiossa V (kuviotehtävä) miehet ja naiset menestyivät yhtä hyvin.

Kaikkina Vakava-vuosina uusien ylioppilaiden osuus Vakava-kokeesta jatkoon päässeistä pieneni. Kun osuus vuonna 2007 pieneni 3,4 prosenttiyksikköä, vuotta myöhemmin se väheni jo 5,7 prosenttiyksikköä ja vuonna 2009 peräti 7,7 prosenttiyksikköä (taulukko 2). Osuuden pieneneminen saattaa olla seurausta luettavan määrän lisääntymisestä. Luettava määrä nimittäin kasvoi suhteellisen paljon, vaikka lukuaika pysyi ennallaan. Sivumäärän lisääntymisen yli seitsemälläkymmenellä sivulla voisi kuvitella vaikuttaneen juuri uusien ylioppilaiden menestykseen heikentä-

<sup>7</sup> Hallitus näkee välivuodet lähes yksinomaan haittana. Kososen (2005, 225) mukaan pelkän ongelman sijaan ne pitäisi nähdä mahdollisuutena. Niitä kuitenkin pelätään ja pahimmillaan niistä sanktoidaan, sillä "vallitsevat institutionaaliset normit eivät suosi tai salli, että nuori edes tilapäisesti lykkäisi koulutukseen hakemistaan" (Kosonen (2005, 225).



västi. Valintakoekulttuurillakin on toki ollut oma osuutensa osuuden pienenemisessä. Jälkimmäisinä vuosinahan kokeessa oli jo useita edellisen vuoden kävijöitä.

Sivumäärän kasvaessa myös ei-ylioppilaat pärjäsivät uusia ylioppilaita paremmin. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että itse asiassa uusien ylioppilaiden ikäiset ei-ylioppilaat pärjäsivät ryhmänä kaikkein huonoimmin. He jäivät jokaisena Vakavan vuonna uusien ylioppilaiden keskiarvoista reilusti, esimerkiksi vuonna 2007 yli 27 pistettä. Sen sijaan ei-ylioppilaiden ikäryhmässä 26–30-vuotiaat ylitettiin uusien ylioppilaiden taso. Ikäryhmässä 31–40-vuotiaat uusien ylioppilaiden taso ylitettiin jo reippaasti ja erityisen hyvin ei-ylioppilaista pärjäsivät yli 40-vuotiaat, osin jopa vanhoja ylioppilaita paremmin.<sup>8</sup> Vaikka ei-ylioppilaista huonoiten pärjäsivät nuorimmat, kuten ylioppilaistakin, olisin varovainen tulkitsemaan heidän menestymättömyytensä johtuvan uusien ylioppilaiden tavoin väsymisestä vaan pikemmin ehkä osaamisen puutteesta ja lähtökohtien erilaisuudesta. Nuorena vuoksi muu elämäkokemus ei ole vielä ehtinyt kompensoida puuttuvaa lukiota ja ylioppilastodistusta. Ylioppilaiden joukosta uudet ylioppilaat ovat lähimpänä tutkimuksinkin (esim. Välijärvi ym. 2009) todettua raskasta lukiota. Mitä enemmän luettavaa oli, sitä paremmin jaksoivat ylioppilaista lukea ne, joiden ylioppilaskirjoituksista oli jo aikaa. Näin ollen yritys rajoittaa ja estää aiemmin kirjoitaneiden pitempää lukuaikamahdollisuutta on lopulta saattanut kapsahtaa abiturienttien nilkkaan. Pitempi lukuaika yhdessä sopivan lukumäärän kanssa saattaisi jopa sopia abiturienteille paremmin (vrt. pilottivuosi 2006, taulukko 2).

<sup>8</sup> Yli 40-vuotiaita on Vakavan kokeeseen vuosina 2007–2009 osallistunut 250. Heidän menestyksensä on ollut lähes vanhojen ylioppilaiden tasoa. Vuonna 2008 heidän saamansa keskiarvo (109,5) ylitti jopa vanhojen ylioppilaiden keskiarvon (107,7). Yli 40-vuotiaat saattavat olla ammatinvaihtajia ja siksi erityisen motivoituneita.

Vaikka karsintatapa valinnan ensimmäisessä vaiheessa muuttui, pysyi silti uusien ylioppilaiden jo ennen Vakavaakin todettu kato. Vuonna 2009 se jopa voimistui. Kato vain alkoi vähän suuremmasta joukosta. Kun ikäongelma ei ole pelkästään valintakokeiden aiheuttama vaan osa laajemman koulukulttuurin tuotosta, mahdollista on, että riippumatta karsintamenettelystä uusien ylioppilaiden katoa on aina. Hävikki, joka Vakavassa on ollut 3,4–7,7 %, lienee väli vuoden haluajien osuus. Nyt tämä jää vain arvailuksi, sillä pyrkijöiden yksilöllisemmät hakukokemukset peittyvät tämän tutkimuksen määrällisen tarkastelun alle (vrt. Vanttaja 2003, 131), mutta esimerkiksi haastatteluin ilmiöön pääsisi oletettavasti kiinni.

Edellä olen arvostellut lukiota lähinnä sen rasittavuuden vuoksi. Kun suoraan lukiosta tulleet eivät pärjää, lähinnä kirjallisissa pääsykokeissa, on perusteltua kysyä myös lukion tuottaman opin perään (esim. Räihä & Rautainen 2009). Eikö se tuotakaan yliopistossa tarvittavaa pääomaa, kuten kykyä omaan ajatteluun ja kriittisyyteen? Väli vuodet sen sijaan näyttäisivät tuottavan sellaista ymmärrystä, joka helpottaa esimerkiksi pedagogisen kirjallisuuden omaksumista (esim. Kosonen 2005).

### Vakavan vaikutukset laajemmin

Vakava-hanke perustettiin parantamaan uuden ylioppilaan asemaa valintakokeessa. Hanke onnistui tässä tehtävässä vain osittain ja jopa "väärässä" paikassa. Uusien ylioppilaiden katoa esivalinnasta soveltuvuuskokeeseen Vakava-hanke ei nimittäin saanut pienenevän, vaan päinvastoin se jopa kasvoi. Sen sijaan uusien ylioppilaiden kato soveltuvuuskokeesta koulutukseen pieneni huomattavasti. Pieneneminen ei kylläkään johtunut suoraan Vakavasta, vaan se oli enemmin valintakokeisiin liittyvän osaamattomuuden seurausta. Kun ei tiedetty, mitä esivalinnasta poistettulla ylioppilastodistuksen pisteityksellä tehdään, se siirrettiin jossakin muodossa lähes kaikissa luokanopettajakoulutusyksiköissä valinnan

toisen vaiheen valintaelementiksi. Kokonaan niistä ei joko osattu tai uskallettu luopua. Ylioppilastodistuksen pisteet, jotka ennen muodostuivat uuden ylioppilaan esteeksi esivalinnassa, näyttävät nyt toiseen paikkaan siirrettyinä auttavan uutta ylioppilasta. Ikäneutraaleina ylioppilastodistuspisteet pienentävät sitä etua, mitä vanhempi hakija valinnan toisessa vaiheessa, lähinnä haastatteluissa ja ryhmätehtävissä, on saanut.

Vakava-hanke ei paljastanut ainoastaan luokanopettajakoulutuksen valintoihin liittyvää osaamattomuutta vaan myös sen seurauksena valintojen ympärille syntyneen koulutusvuoroaan odottavien "säilömkulttuurin" laajuuden. Hanke vaikutti ikää enemmän muualla. Kun muita ansioita, kuten esimerkiksi kasvatustieteen arvosanoja, ei enää otettu huomioon valinnassa, kasvatustieteen opiskelu lähestulkoon romahti avoimessa yliopistossa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa vuodesta 2006 vuoteen 2007 kasvatustieteiden opiskelijamäärä putosi lähes 1000:lla ja opintopisteet vähenivät 16 500 opintopisteellä. Samanlainen kehitys oli myös muissa avoimissa yliopistoissa. (Jyväskylän yliopiston Avoimen yliopiston toimintakertomus 2008.)

Kun kasvatustieteen opinnoista saa luokanopettajaopinnoissa kuitenkin edelleen opintokorvaavuuksia, pudotuksen suuruus hiiven ihmetyttää. Voihan olla, että kyse on vain siitä, että pyrkijöillä ei ole riittävästi tietoa korvaavuusmenettelyistä tai opintoihin liittyvinä ne ovat liian kaukainen asia. Mutta kyse voi olla paljon ikävämmästäkin asiasta kuin tietämättömyydestä tai kaukaisuudesta. Nimitäin siitä, että kasvatustiede sinällään ei kiinnosta vaan ainoastaan tuleva ammatti. Kasvatustiede ei näin niveltäisikään osaksi luokanopettajan ammattia vaan jää irralliseksi välttämättömyydeksi. Kasvatustieteen opintojen romahtaminen voi olla myös edeltävän koulun seurausta: se opettaa lukemaan vain pakkona (ylioppilaskirjoitusten ohjaamana), ei mahdollisuutena. Oli miten oli, ennen Vakavaa luokanopettajakoulutus opiskelijavalin-

toineen on ollut luomassa kasvatustieteestä avoimen yliopiston suosituinta ainekokonaisuutta.

Vakavan vaikutukset eivät heijastuneet vain avoimeen yliopistoon. Alakoulujen rehtoreille syksyllä 2008 tekemäni sähköpostikyselyn<sup>9</sup> perusteella voi todeta, että Vakavan myötä kouluilta kaikkosivat harjoittelija- ja avustajatehtävissä olleet luokanopettajaksi aikovat uudet ylioppilaat lähes tyystin. Muutoksen suuruus panee miettiä. Miksi miljö, jossa haluaa tulevaisuutensa viettää, ei kiinnosta työharjoitteluympäristönä? Harjoittelusta maksettavan korvauksen pienuus on liian helppo selitys, varsinkin kun monet tuossa iässä – heti lukion jälkeen – asuvat vielä vanhempiensa luona. Entäpä jos koulu on mielekäs paikka vain opettajan positiosta?

Edellä mainittuun ongelmaan on aikaisemmin kiinnittänyt huomiota myös professori Lea Pulkkinen. Pian Kauhajoen koulusurmien jälkeen julkisuuteen antamassaan lausunnossa (esim. Uusi Suomi 3.10.2008) Pulkkinen katsoi, että koulua on kehitetty liiaksi opettajien, ei oppilaiden hyvinvoinnin ehdoin. Hän kehottikin lopettamaan Pisa-tuloksilla paistattelun ja suhtautumaan vakavasti siihen tietoon, että suomalaiset lapset eivät pidä koulusta. Pulkkinen mukaan koulun ongelmia ei poistettaisi nuorisopsykiatrian lisäämäärähoilla vaan koulun opetussuunnitelman perusteellisen uudistamisen kautta. Nyt koulu on liian tietopainotteinen. Pulkkinen aloittama keskustelu ei kuitenkaan saanut nostetta, vaan keskustelu siirtyi koulusta ja opettajista nuorisopsykiatrian resurssien niukkuuden tarkasteluun. Koulusta kantautuvia ikäviä viestejä, kuten tietoa lukiolaistytöjen uupumisesta, ei kukaan tunnu ottavan tosissaan.

<sup>9</sup> Kysely lähetettiin Keski-Suomen alakoulujen rehtoreille Keski-Suomen rehtorit ry:n kautta. Lisäksi kysely lähetettiin joko suoraan tai koulutoimen kautta seuraavien kaupunkien alakoulujen rehtoreille: Rovaniemi, Oulu, Kajani, Joensuu, Kuopio, Seinäjoki, Pori, Rauma, Savonlinna, Kouvola, Lahti, Tampere, Turku, Hyvinkää ja Helsinki.

Kun kouluun opettajaksi aikovakaan ei halua sinne harjoittelijaksi tai avustajaksi, meidän pitäisi olla huolissaan.

## Lopuksi

Vakava-hanke osoitti sen, että uuden ylioppilaan ongelma ei johdu ainakaan pelkästään valintakokeista vaan on laajempi koulutuspoliittinen kysymys. Valintakokeiden teknisillä ratkaisulla, kuten esimerkiksi muuttamalla eri tehtävien painoarvoa, voidaan ikä- tai sukupuolijakaumaan vaikuttaa lopulta varsin vähän. Tällöin kyse ei välttämättä ole edes soveltuvuuden arvioinnista vaan enemmänkin taktikoinnista. Tätäkin Vakavassa kokeiltiin mutta laihoi tuloksin. Kun oli tiedossa, että uudet ylioppilaat pärjäävät tietyissä tehtäväosioissa vanhoja paremmin, kuten kuvio- ja taulukko-tehtävissä, vuonna 2009 kyseisten tehtävien (liite 1: osio VIII) pisteitä painotettiin kahdella. "Pistekikkailu" vaikutti kuitenkin lopulta kuitenkin enemmän naisten ja miesten kuin uusien ja vanhempien ylioppilaiden välisiin eroihin, sillä tuona vuonna nuoret eivät pärjänneet enää missään osiossa vanhoja paremmin. Kun miehet vielä menestyivät naisia paremmin juuri tuossa osiossa, pisteiden painotuksen vuoksi naisten ja miesten välinen pistekeskiervoero jäi vuonna 2009 muita vuosia pienemmäksi (taulukko 6).

Sukupuolen ja iän varsin suuri rooli luokanopettajakoulutuksen valinnoissa viitannee siihen, että valintaa ohjaava teoria on löyhä tai sitä ei ole ensinkään. Aineksia teorian rakentamiselle olisi kyllä ollut riittämiin. Jo vuosia tutkimukset ovat osoittaneet opettajan työn muuttuneen. Tutkimustietoa ei kuitenkaan ole siirretty riittävässä määrin valintakriteereiksi. Opettajan työn on todettu olevan opettamisen sijasta entistä enemmän ohjaamista. Kun erilaisuus lisääntyy kaiken aikaa, luokan tai oppilaiden hallinta on käynyt mahdottomaksi. Tästä syystä opettajan työ luokassa on tulevaisuudessa entistä enemmän siirtymistä hallitsijasta ymmärtäjäksi ja sanojasta kuulijaksi (Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen &

Saukkonen 2008; Räihä 2008). Vaikka opettajan työssä tarvitaan entistä parempia vuorovaikutustaitoja, ne ovat osoittautuneet osalla opettajista puutteellisiksi (Klemola 2009). Opettajan työlle haasteita asettavat koulun lisäksi myös kodit. Haastavat vanhemmat, samoin kuin erilaisten oppijoiden suuri kirjo, ovat yllättäneet monet nuoret opettajat totaalisesti (Blomberg 2008). Myös poliitikot, opettajat itse ja yhteiskunta laajemminkin asettavat odotuksia ja vaateita opettajan työlle. Opettajalta vaaditaan enemmän, mutta jopa entistä pienemmällä resurssilla. (Ballet & Kelchtermans 2008.) Opettajan työ on varsin haasteellista monesta suunnasta.

Työn haasteellisuus ja kirjo eivät kuitenkaan siirry osaksi nuoren opettajaksi aikovan opettajakuva (Britzman 1986), vaan hänelle opettaja näyttäytyy osaavana tilanteen taitajana. Kukapa sellainen ei haluaisi olla. Omasta halustaan huolimatta kaikista työhön ei vain ole. Opiskelijavalinnassa on pyrittävä löytämään ne, joille työ sopisi kaikkein vähiten tai ei ollenkaan. Tällaisesta valinnasta käytetään nimitystä negatiivinen selektio. Kun opettajan työn haasteet näyttävät olevan kaikkea muuta kuin oppiaineisiin liittyviä, ennemminkin toisen ihmisen kohtaamiseen liittyviä haasteita ja pärjäämistä lukuisten odotusten ristitulella, on selvää, että koulupärjäämiseen nojaava valintamenettely – kuten esimerkiksi ylioppilastodistuksen käyttö – on tullut tiensä päähän. Edellä kuvattujen ammatissa tarvittavien ominaisuuksien arvioinnissa ylioppilastutkintotodistus on ilmeisen keho väline. Ilmeisesti tottumuksen, vaivattomuuden tai sokean uskon vuoksi sen käytöstä ei oikein osata tai uskalleta luopua, vaikka tutkimuksia luopumisen puolesta olisi (esim. Kosonen 2005).

Tutkimustietoa valintakriteereiden määrittämiseksi on siis ollut riittävästi tarjolla. Ongelmana on pikemminkin ollut kriteerien valintamittariksi muuttamisen vaikeus ja työläys kuin niiden puute. Kun opettajankouluttajat ja opettajat ovat opetuksen asiantuntijoita, eivät valinnan ammattilaisia, ovat heidän kiinnostuksenkohteensa monesti muualla kuin va-

linnoissa. Monille opiskelijavalinnat lienevät tällöin enemmän vain kerran vuodessa eteen tuleva velvollisuus kuin vaativa kehitystyötä ja tutkimusta edellyttävä interventio (Laes 2009). Edellä esittämästäni huolimatta toki parhaan kykynsä mukaan opettajankouluttajat ovat valinnat suorittaneet. He ovat olleet myös tietoisia ammatin nykyhaasteista. Kuitenkin sen sijaan, että he olisivat kehittäneet tai edes peräänkuuluttaneet haasteissa selviävien löytämiseksi sopivampia valintamenetelmiä, he ovat ratkaisseet valinnan varsin pragmaattisesti. Kun työ on raskasta ja haastavaa, on mieluummin valittu kokeneempi hakija kuin nuori ylioppilas. Nuorta ylioppilasta on jopa suojeltu ammatilta, joko tietten tai tietämättä, siirtämällä hänen valintansa myöhemmäksi. Vanhempi hakija vakuuttaa valitsijan nuorta hakijaa paremmin (Laes 2009).

Toisinkin voitaisiin valinnoissa toimia. Olisi vain uskallettava luopua sitkeänä elävästä ajatuksesta, jonka mukaan opettajat tietävät parhaiten, kenestä on opettajaksi. Kun kriteerit ovat selvillä, valinnan voi suorittaa moni muukin kuin opettajankouluttaja. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella on valinnoissa vuosia turvauduttu työnjakoon. Valintakriteerien luominen on pitkälle opettajankouluttajien ja tutkijoiden käsialaa, mutta valintamittarit, kuten esimerkiksi kyselylomakepohjainen ajattelu- ja toimintastrategioita arvioiva testi sekä kuvatesti, ovat enemmänkin ammatinvalintaan perehtyneiden psykologien käsialaa.

## Lähteet:

- Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2008. Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification. *Journal for Curriculum Studies* 40 (1), 47–67.
- Blomberg, S. 2008. Novisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442–456.
- Eurostudent 2005. Social and economic conditions of student life in Europe 2005. Synopsis of indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (E/W). Joint project coordinated by HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover, Germany.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Kohti hyvää aikuisuutta. "Omilleen asettumisen" kulttuurinen kuva. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 4–14.
- Jussila, M. 1996. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. *Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja* 1996:34. Opetusministeriö.
- Jyväskylän yliopiston Avoimen yliopiston toimintakertomus 2008.
- Kalaja, T. 2008. Kevyemmällä valintakokeilla sama lopputulos – Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat. *Julkaisematon lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet – este unelmalle? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 115–145.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Opettajankoulutus keskusteluun. *Kasvatus* 20 (5), 418–422.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Sport, Physical Education and Health*, 139.
- Kosonen, P. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehityshehdot ja opiskelijavalinta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 271.
- Laes, T. 2009. Yliopiston lehtori ja opettajaksi soveltuvuuden mysteeri. Teoksessa M.-L. Rönkä (toim.) *Ja väntöä riittää*. Yliopistonlehtorien liitto 40 vuotta, 89–97.
- Mäkelä, K., Palomäki, S., Kalaja, T., Keskinen, I. & Hirvensalo, M. 2008. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinta 2002–2007. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Tutkimuksia 2.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a deeper understanding of learning in teacher education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) *Understanding learning-centered higher education*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 251–263.
- Räihä, P. 1997. "Mää ite uskon, että musta on opettajaksi". Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 85–114.
- Räihä, P. 2008. Onko opettajankoulutus sittenkään niin laadukasta? Julkaistu STT:n kautta mm. *Kainuun Sanomissa* 8.12.2008.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajan-

- koulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 9–30.
- Räihä, P. & Rautiainen, M. 2009. Yliopisto-opinnot kestävät – missä vika? *Kasvatus* 40 (4), 364–369.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K. 2008. Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia* 5/2008, 374–379.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 663–689.
- Uusi Suomi 2008. Professori: Koulusurmien estäminen vaatii opetussuunnitelman muutoksen. Uusi Suomi/Kotimaa 3.10.2008. <http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/36756-tassako-evaak-koulusurmien-estamiseksi>. (Luettu 3.5.2010.)
- Vanttaja, M. 2003. Koulumenestyjien urapolut. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 131–140.
- Väljäärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40.

*Saapunut toimitukseen 26.10.2009*

*Hyväksytty julkaistavaksi 22.2.2010*